

Distributed Evaluation and Planning in Schools (DEAPS)



Een Gebruikers Toolkit voor de
Inclusie van Ouders en Leerlingen
in Schoolzelfevaluatie en Planning

Over deze publicatie

Deze publicatie werd via een project gefinancierd door de Europese Commissie getiteld 'Distributed Evaluation and Planning in Schools' (DEAPS) dat startte in september 2017 en eindigde in augustus 2020. De financiering voor het project werd verkregen door een Erasmus+ Key Action - Cooperation for innovation and the exchange of good practices - Strategic Partnerships for school education.

Dit project werd gefinancierd met de steun van de Europese Commissie. Deze publicatie weerspiegelt enkel de standpunten van de auteurs, en de Commissie kan niet verantwoordelijk gesteld worden voor het gebruik van de informatie hierin beschikbaar op welke manier dan ook.

Referentienummer Project: 2017-1-IE01-KA201-025693

Naamsvermelding

Het kopiëren, downloaden of printen van inhoud van deze publicatie voor eigen gebruik is toegelaten, als de juiste erkenning wordt gegeven aan de auteurs.

Gelieve deze publicatie als volgt te citeren: Brown, M., Gardezi, S., Cinqir, S., Figueiredo, M., Faddar, J., Kurum, G., Vanhoof, J., McNamara, G., O'Hara, Ramalho, H. Skerritt, C., O'Brien, S. and Rocha, J. (2020) *A Practitioner Toolkit for the Inclusion of Parents and Students in School Self Evaluation and Planning*. EQI: Dublin. DOI:<http://dx.doi.org/10.5281/zenodo.4506686>

Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union



Inhoudstabel

Deel 1: Theoretische achtergrond

1.0	Introductie	1
1.1	Organisatie en gebruik van de toolkit	2
1.2	Context	2
1.3	Terminologie en definities.....	3
1.3.1	Schoolzelfevaluatie.....	3
1.3.2	Ouderbetrokkenheid	4
1.3.3	Leerlingbetrokkenheid	6
1.3.4	De Raad van Bestuur en SZE.....	7

Deel 2: De kerningrediënten voor DEAPS

2.0	Gedeelde Evaluatie en Planning in Scholen begrijpen	9
2.1	Het SZE team opbouwen	12
2.2	SZE inplannen	13
2.3	Dataverzameling en analyse.....	15
2.4	Het SZE Rapport en verbeteringsplan	18
2.5	Praktische suggesties.....	19

Deel 3: Hulpmiddelen

A-	SZE-teamvergadering.....	23
B-	Zelfevaluatierapport	24
C-	Schoolverbeteringsplan	25
D-	Vragenlijst voor leerlingen.....	26
E-	Vragenlijst voor ouders	29
F-	Focusgroep met leerlingen – Vragen	32
G-	Focusgroep met ouders – Vragen.....	33

Deel 4: Bronnen

Deel 1: Theoretische achtergrond

1.0 Introductie

Deze toolkit is een uitkomst van een project getiteld *Making Meaning of Distributed Evaluation and Planning in Schools* (DEAPS). Het doel van het project was om de effectiviteit van schoolzelfevaluatie (SZE) processen te verbeteren met het oog op het verkrijgen van een significante impact op schoolverbetering door alle stakeholders te betrekken, inclusief diegenen die gewoonlijk gemarginaliseerd en ondervertegenwoordigd worden. Ondanks dat dit participatief model van SZE conceptueel waardevol is, brengt het verschillende praktische uitdagingen met zich mee met betrekking tot de betrokkenheid van meerdere stakeholders. Deze toolkit reikt schoolleiders de tools aan om schoolevaluatiemodellen te implementeren die zorgen voor een groter engagement van de belangrijkste belangengroepen, zoals ouders, leerlingen, leerkrachten en bestuursorganen, tijdens alle stappen van het kwaliteitsbewakingsproces.

Deze toolkit is gebaseerd op een systematische literatuurstudie en bevindingen verkregen uit een serie gevalsstudies bij scholen uit vier Europese landen (België, Ierland, Portugal en Turkije). De details kunnen teruggevonden worden op de projectsite <https://www.deaps.net/>, die bedoeld is om unieke en innovatieve inzichten te delen over schoolevaluaties door scholen te assisteren bij het overschakelen van 'zelf-evaluatie' naar 'gedeelde evaluatie' waarin het laatste een grotere toewijding met zich meedraagt om het vermogen te versterken van het aantal groepen dat deelneemt in het evaluatieproces.

Deze toolkit heeft tot doel schoolleiders, leerkrachten en sectorondersteunende centra te voorzien in richtlijnen, criteria, strategieën en instrumenten om leerlingen, ouders of anderen op een effectieve manier te betrekken in het DEAPS proces. Het doelt ook op het promoten van de Europese dimensie van Schoolzelfevaluatie en planningsprocessen in schoolverbetering.

De partnerorganisaties die de toolkit hebben ontworpen zijn afkomstig uit België (Universiteit Antwerpen), Ierland (EQI - DCU Institute of Education), Portugal (Polytechnic Institute of Viseu) en Turkije (Ankara University).

- **Universiteit Antwerpen (Uantwerpen)** is een internationaal geïntereerde onderzoeksuniversiteit gekenmerkt door zijn hoge onderwijsstandaarden, onderzoek op een internationaal competentie niveau en een ondernemende benadering.
- **EQI – The Centre for Evaluation Quality and Inspection at Dublin City University (DCU)** is een multidisciplinaire onderzoeksgroep die de impact van evaluatie en inspectie in het onderwijs en gerelateerde domeinen onderzoekt, en is een aangewezen Universitair Onderzoekscentrum.
- **The Polytechnic Institute of Viseu** heeft door zijn werk in Evaluatiescholen een hechte samenwerking met scholen en andere onderwijspartners.
- **Ankara University** voert projecten over kwalificaties van leerkrachten en inspectorate prestatie management. De universiteit beschikt over een Centrum voor Beoordelings- en Evaluatieaanvragen en Onderzoek en een Centrum voor Examen Beheer (CEB).

Toegewijd aan transnationaal gebruik, is de toolkit beschikbaar in de vier partnertalen (Engels, Nederlands, Portugees en Turks). De toolkit is ook geïntegreerd in een MOOC die beschikbaar is op <https://www.deaps.net/>.

1.1 Organisatie en gebruik van de toolkit

De toolkit is georganiseerd in vier afzonderlijke secties:

Deel 1 voorziet een introductie, theorie, en een achtergrond van het project als ook de terminologie en definities die gebruikt worden in de toolkit.

Deel 2 bevat de kerningrediënten en praktische suggesties om Gedeelde Evaluatie en Planning te realiseren in scholen. Deze sectie is verdeeld in meerdere delen bestaande hoofdzakelijk uit richtlijnen voor schoolleiders, leerkrachten en zij die betrokken zijn bij de interne evaluatie van scholen door middel van het DEAPS proces. Deze houden in:

- Gedeelde Evaluaties en Planning op scholen begrijpen;
- Hoe SZE processen vormgegeven en beheerd worden;
- Hoe het SZE proces wordt ingepland;
- Wat de verschillende databronnen zijn, hoe data verzameld en geanalyseerd worden; en
- SZE rapportage en schoolverbeteringsplanning.

Deel 3 reikt tools en templates die verwijzen naar de praktische suggesties van deel 2 van de toolkit, en zijn nodig om schoolzelfevaluatie en schoolverbetering te implementeren.

1.2 Context

Het project *Making Meaning of Distributed Evaluation and Planning in Schools* (DEAPS) wordt ondersteund door de Europese wil om de kwaliteit van het onderwijssysteem in scholen te verbeteren. Dit alles als een middel ter bevordering van een grotere sociale inclusie, het bestrijden van vroegtijdige schoolverlating en -achterstand en het promoten van actief burgerschap. Het project doelt op het ondersteunen van schoolleiders en leerkrachten bij het verbeteren van de kwaliteit van het interne evaluatieproces. Het tracht ze bewust te maken van het feit dat de betrokkenheid van stakeholders in het schoolzelfevaluatie- en verbeteringsproces een bredere informatiebasis aan authentieke databronnen kunnen realiseren. Op die manier kan die betrokkenheid van stakeholders een betere ondersteuning betekenen in het bereiken van hun schoolverbeteringsdoelen. Deze gedeelde en participatieve benadering van SZE biedt scholen de kans om innovatieve manieren te vinden die het onderwijs en het leren verbeteren door alle medewerkers, ouders en leerlingen te betrekken in het schoolzelfevaluatieproces.

DEAPS richt zich ook op het uitbouwen en versterken van het vermogen van schoolleiders en leerkrachten om verschillende stakeholders te betrekken in het evaluatieproces. Het realiseren van deze betrokkenheid heeft tot doel de leeruitkomsten van leerlingen te verbeteren en vroegtijdige schoolverlating en -achterstand aan te pakken. Om deze doelstelling te bereiken identificeert het Directoraat-generaal voor Onderwijs en Cultuur vereisten 'A whole-school approach to tackle early school leaving' (Europese Unie, 2015). Doorheen dit rapport weerklinken twee thema's: een effectieve SZE en de betrokkenheid van stakeholders, dewelke de speerpunten vormen van dit project. Het wordt geopperd dat een benadering van de gehele school effectief wordt wanneer het verbeteringsproces van de school afgestemd is op de behoeftes en ethos van de schoolgemeenschap. Ook blijkt dat 'scholen die actief aan schoolplanning en school [zelf]evaluatie doen, een sterkere positie hebben om vroegtijdig schoolverlating te stoppen' (p.5). Bovendien geeft het rapport aan dat de school onderwijsachterstanden kan tegengaan door bij cooperatieve strategische planning en schoolzelfevaluatieprocessen alle personeelsleden, leerlingen en ouders te betrekken.

De ontwikkeling van methodologieën voor de betrokkenheid van ouders en leerlingen in SZE en schoolverbeteringsprocessen kan scholen beter uitrusten in het aanpakken van de kloof in schoolverbeteringsstrategieën zoals die momenteel geconceptualiseerd zijn. Onderzoek toont aan dat de betrokkenheid van ouders vooral op achteruit gaat als leerlingen zich verder in het onderwijssysteem begeven. Ook bij ouders die afkomstig zijn uit een (economisch) benadeelde achtergrond met een groter risico op het ervaren van drempels voor zowel het vormen van partnerschappen met scholen als zich engageren in het leerproces van hun kind, is dit grotendeels te wijten aan een gepercipieerd gebrek aan openheid van schoolculturen (Povey, et al. 2016). Er is beperkt onderzoek omtrent de betrokkenheid van scholieren in het kwaliteitszorgproces ondanks het feit dat de kwaliteit van leerlingen hun werk, de vooruitgang die leerlingen boeken doorheen de tijd en de effectiviteit van de leerkracht primaire informatiebronnen zijn over de prestaties van de school (Macbeath, 2005).

De toolkit beoogt niet alleen het verbeteren van de onderwijskwaliteit in elk van de partnerlanden, maar ook in scholen over heel Europa en daarbuiten.

1.3 Terminologie en definities

1.3.1 Schoolzelfevaluatie

SZE kan gedefinieerd worden als 'een proces grotendeels door de school zelf opgestart, waarbij zorgvuldig gekozen deelnemers het functioneren van de school op een systematische manier beschrijven en evalueren met als doel het maken van beslissingen of ondernemen van acties in de context van (aspecten) van algemene school[beleid]ontwikkeling' (Vanhoof & Van Petegem, 2005, p.104). Kyriakides en Campbell (2004) beschouwen SZE ook als een democratisch proces dat de waarden van participatie en transparantie met zich meedraagt aangezien het wordt uitgevoerd door de stakeholders van de school zoals leerkrachten, leerlingen, en ouders die ook een oordeel maken over de kwaliteit van de school. Hun definitie is verder uitgewerkt in de Ierse wetgeving rond SZE:

Schoolzelfevaluatie (SZE) is een collaboratief, reflectief proces van interne schoolevaluatie. Tijdens de SZE verrichten de directeur, de plaatsvervangend directeur, de leerkrachten onder de leiding van de raad van bestuur en de opdrachtgever, en in consultatie met ouders en leerkrachten, een reflectieve bevraging over de werking van de school (DES, 2012, p.1).

Het proces houdt een reflectie in over de hedendaagse praktijken, het identificeren en vieren van de sterktes, het identificeren en versterken van zwakke domeinen, en het engagement in persoonlijke en gedeelde professionele ontwikkeling om het lesgeven en leren en de standaarden van studentenprestaties te verbeteren (Education and Trainings Inspectorate, 2010).

SZE werd ontwikkeld als een systeem van kwaliteitsbewaking ter aanvulling van externe evaluatie of schoolinspectie over de laatste twee decennia. De groeiende trends van decentralisatie en deregulatie in New Public Management hebben tot verhoogde autonomie voor scholen geleid en beschouwen externe evaluatie als een middel voor externe controle (Blok et al., 2008; Brown et al., 2016; Nevo, 2002; Vanhoof & Van Petegem, 2007). Daarom worden scholen nu aangemoedigd om beslissingen te maken teneinde hun onderwijskwaliteit te verbeteren. Als gevolg daarvan zijn ze zelf verantwoordelijk voor wat ze doen (Nevo, 2002). De inspectie of evaluatieagentschappen ondersteunen de scholen door hen te voorzien van criteria (kwaliteitskader) waaraan ze hun prestaties en methodologie aan kunnen meten om het SZE proces uit te voeren.

Onderzoek ondersteunt SZE vanuit het uitgangspunt dat de schoolleiders, leerkrachten, en andere personeelsleden bekend zijn met de schoolcontext, de lokale problemen en de stakeholders kennen, maar bovenal, deel zijn van de school om schoolverbeteringsacties te beheren en te implementeren (Blok et al., 2008; McNamara & O'Hara, 2012; Nevo, 2002). McNamara en O'Hara (2012) beschouwen SZE als een 'drijvende kracht voor collaboratieve interne schoolverbeteringsinspanningen' (p. 86). Voor duurzame verandering dienen scholen hun werk te evalueren door gebruik te maken van indicatoren in het inspectiekader die valide en betrouwbare informatie aanbieden over hoe goed de school presteert. De concepten uit verschillende evaluaties en verkregen autonomie zijn voortgekomen vanuit de capaciteit van de school om valide en betrouwbare zelfevaluatie uit te voeren dat gevalideerd kan worden door externe evaluatie. Scholen met een sterk systeem van zelfevaluatie worden minder frequent geïnspecteerd of hebben kortere en sterker gefocuste externe evaluaties dan scholen waar SZE aan het ontwikkelen is.

Voor een succesvolle SZE zijn bepaalde voorwaarden noodzakelijk: evaluatiegeletterdheid, hulpmiddelen, leiderschap en ondersteunende cultuur, en externe steun en verantwoording (Nelson et al., 2015). De evaluatiegeletterdheid omvat het besef en het maken van beslissingen over naar welke gegevens men op zoek moet gaan, hoe de gegevens te analyseren en interpreteren, hoe verbeteringsdoelen op te stellen en wie te betrekken in het SZE- en schoolverbeteringsproces. Menselijk kapitaal, dat over evaluatiegeletterdheid beschikt, is het belangrijkste hulpmiddel in het evaluatieproces. Leiderschap is een essentieel onderdeel voor de effectieve implementatie van zelfevaluatie. Het onderwijspersoneel in leiderschapsposities speelt een sleutelrol in het trekken van de interne evaluatie en zorgt ervoor dat deze zeker gebeurt. Het is cruciaal dat leiders hun toewijding van evaluatie tonen en samenwerken met andere stakeholders in de school om een collaboratieve benadering aan te moedigen, motiveren en ondersteunen. Des te groter de participatie van stakeholders, des te groter het gevoel van eigenaarschap wat op zijn beurt leidt tot gewenste vormen van toewijding en motivatie. Het SZE-proces werkt beter als de stakeholders ervan overtuigd zijn dat dit zal leiden tot het verbeteren van het lesgeven, leren en de leerlingenprestaties. Beschikbaarheid van externe ondersteuning, bijvoorbeeld de professionele ontwikkeling van personeel, een kader van kwaliteitsindicatoren en standaarden, templates, en ondersteuningsbezoeken door de onderwijsinspectie op verzoek van de school kunnen evaluatiegeletterdheid versterken, wat uiteindelijk leidt tot een betere kwaliteit van SZE's.

1.3.2 Ouderbetrokkenheid

De rol van ouders als één van de belangrijkste actoren in onderwijs is geheel erkend, en het ouder-school partnerschap wordt beschouwd als cruciaal in het verkrijgen van leeruitkomsten van leerlingen: aanwezigheid, gedrag, schoolretentie, academische prestaties en welzijn (Povey et al. 2016). In de wetgeving van vele landen is de betrokkenheid van ouders bindend voor scholen. Zoals bijvoorbeeld geformuleerd in Sectie 118 van de No Child Left Behind Act (2002):

... Ouders zijn aangemoedigd om actief betrokken te zijn in het onderwijs van hun kind op school; dat ouders volwaardige partners zijn in de opvoeding van hun kind en betrokken worden, waar nodig, bij besluitvorming en in adviserende comités in het assisteren in de opvoeding van hun kind...

De Irish Education Act van 1998 en de circulaire over ouders als partners in onderwijs: 24/91 (basisscholen) en M27/91 (secundaire scholen) vormen een erkenning van ouders en scholen als belangrijke opvoeders in het leven van een kind en benadrukt het opbouwen van een respectvol en collaboratief partnerschap om te voldoen aan de leer- en ontwikkelingsbehoeften van het kind. Deze wetgeving benadrukt het belang van de vorming van ouderverenigingen en een nationale raad van ouders zodat 'ouders de kans en mechanisme [krijgen] om een stem te hebben in de besluitvorming over primaire onderwijsaangelegenheden.'

In Schotland, de Scottish Schools (Parental Involvement) Act 2006 en de UK Educations and Inspections Act (2006) benadrukken het opzetten van ouderraden als de statutaire belichaming voor de vertegenwoordiging van ouders op scholen.

Epstein (2018) heeft zes manieren aangetoond waarop scholen ouders kunnen betrekken:

1. **Help met ouderschap:** scholen helpen gezinnen in opvoedingsvaardigheden en verlenen gezinssteun
2. **Communicatie:** Scholen communiceren met gezinnen over programma's, curricula en leerlingenvooruitgang en creëren communicatiekanalen in beide richtingen tussen de school en thuis.
3. **Vrijwilligerswerk:** Scholen rekruteren op actieve wijze ouders als vrijwilliger in een breed scala aan activiteiten.
4. **Thuisleren:** Scholen helpen ouders bij het thuisleren van hun kind, inclusief met huiswerk maken, kinderen doelen helpen vooropzetten en andere activiteiten gerelateerd aan het schoolcurriculum.
5. **Besluitvorming:** Scholen betrekken gezinnen als deelnemers bij schoolbeslissingen, in bestuurs- en belangenbehartigingsactiviteiten door schoolbesturen of verbeteringsteams, comités en ouderorganisaties. Ouderbetrokkenheid bij besluitvorming helpt bij het ontwikkelen van ouderleiderschap en moedigt de inbreng van ouders aan in schoolaangelegenheden.
6. **Samenwerkingen:** Scholen helpen bij organiseren van hulp aan families, leerlingen en de school zelf met de hulp van gemeenschapsorganisaties, ondernemingen en culturele organisaties.

SZE is één van de aspecten van het partnerschap tussen ouders en scholen, zoals we kunnen zien in de taxonomie van Epstein. Chapman en Sammons (2013) beweren dat ouders feedback moeten verlenen aan schoolpersoneel in zowel een routinematige als formele setting.

Een routinematig contact tussen ouders en schoolpersoneel kan gebeuren in een verscheidenheid aan situaties, waaronder face-to-face conversatie, via telefoon en op ouderavonden. Alle gelegenheden bieden een kans voor de uitwisseling van informatie tussen thuis en school, en ouders kunnen bepaalde inzichten delen over het leren van de leerling en de factoren die het beïnvloeden, bijvoorbeeld hun reacties op huiswerk, effectiviteit van (school)ondersteuning bij thuisleren en de manieren waarop scholen informatie verlenen aan ouders hoe ze hun kinderen zelf kunnen ondersteunen. Zulke feedback kan min of meer systematisch gebruikt worden in zelfevaluatie (Chapman & Sammons, 2013, p.24).

Om ouders formeel te betrekken in het SZE proces kunnen scholen een surveyvragenlijst afnemen, groepsgesprekken organiseren of speciale bijeenkomsten met de oudervereniging inrichten. Het is het voorrecht van de schoolleiders om te beslissen hoe, wanneer en waarom ze ouders betrekken. Zijn ze enkel een bron van informatie, of kunnen ze bijdragen aan het evaluatie- en schoolverbeteringsproces? Brown et al. (2020) benadrukken de inspraak van ouders en leerlingen in SZE en schoolverbetering, en presenteren verschillende categorieën van ouderbetrokkenheid en verklaren hoe ze ervaren werden door andere actoren op scholen vooral dan bij leerkrachten. De categorieën van ouderinspraak die ze voorstellen zijn:

- De idealistische aard van ouderbetrokkenheid
- De verdelende aard van ouderouderbetrokkenheid
- De bedreigende aard van ouderbetrokkenheid

Ondanks de algemene aanvaarding van het aanmoedigen van ouders om schoolbesluitvorming te beïnvloeden, zijn sommige ouders terughoudend om een kritische houding aan te nemen omdat het een negatieve impact zou kunnen hebben op de positie van hun kinderen op school. Ook door hun andere verantwoordelijkheden

(grote gezinnen, andere kinderen om te verzorgen en de aard van hun job) of belemmeringen (sociale-economisch achtergrond en gebrek aan onderwijs) kunnen ze geen bijdrage leveren aan de school van hun kind. Sommige leerkrachten voelen aan dat de betrokkenheid van ouders hun professionele status kan aantasten, of dat ze meer ter verantwoording kunnen geroepen worden. Daarnaast kan er een kloof zijn tussen de betekenis van het begrip 'ouderbetrokkenheid' tussen ouders en leerkrachten wanneer leerkrachten het thuis-school contact inperken terwijl ouders juist in grotere mate willen deelnemen aan schoolactiviteiten, zelfs als gaat om leerkrachtevaluatie. Er kan zich ook een probleem stellen bij het vermogen van ouders om deel te nemen aan de besluitvorming binnen de school (Brown et al., 2020).

Afgezien van het opleidingsniveau van ouders, sociaaleconomische achtergrond of de grootte van het gezin, als ouders op een hechte wijze samenwerken met scholen, presteren hun kinderen beter. Schoolleiders kunnen een significante rol spelen in de 'introductie, implementatie, en duurzaamheid van oplossingen gefocust op ouderbetrokkenheid' (Mleczko & Kington, 2013). 'Wanneer schoolleiders actief een complete schoolvisie verankeren die de rol van ouders waardeert in het leren van het kind' (Povey et al., 2016), wordt niet alleen de mate van ouderbetrokkenheid vergroot, maar gaan ook andere stakeholders dit als positief beginnen beschouwen. Het is cruciaal voor het schoolleiderschap om aan iedere stakeholder het nut van SZE te tonen, ook bij het schoolteam. Daarbij is het van belang om misvattingen om te buigen zodat SZE zich niet enkel concentreert op individuen, maar dat het betekent om samen te werken naar de school als geheel.

1.3.3 Leerlingbetrokkenheid

Leerlingen weten vaak goed de kwaliteit van hun eigen werk, hun vooruitgang en prestaties doorheen de tijd en over verschillende leerdomeinen in te schatten. Omdat ze de belangrijkste stakeholders zijn in scholen, vormen hun standpunten inzake het lesgeven en leren georganiseerd moeten worden, over instructieonderwerpen, hun leerstijl, de manier het curriculum is ontworpen, het schoolgebouw en infrastructuur, schoolbeleid en elk domein dat hen rechtstreeks of onrechtstreeks aangaat, een voorname informatiebron.

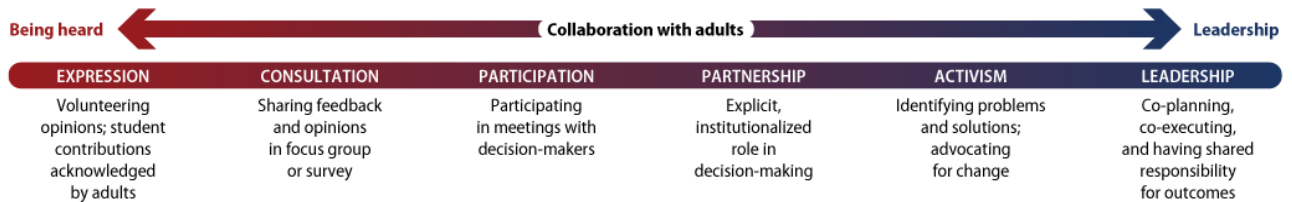
Benner et al. (2019) definiëren leerlingenspraak als 'de authentieke inbreng van leerlingen of leiderschap op vlak van instructie, schoolstructuren, of onderwijsbeleid, die betekenisvolle verandering bevorderen in onderwijssystemen, onderwijspraktijk, en/of -beleid door leerlingen aan te moedigen als spil van verbetering in partnerschap met volwassen onderwijzers.'

Terwijl Brown et al. (2020) leerling-inspraak definiëren als 'een rol van leerlingen in de evaluatie en besluitvorming' (p3.), kan leerling-inspraak, idealistisch, verdelend of bedreigend van aard zijn. Leerkrachten, vooral in basisscholen, zijn vaak terughoudend om de leerling-inspraak te aanvaarden en beschouwen het als onverantwoord en onvolwassen. Soms domineren studenten die mondig en zelfverzekerd zijn de rest, en krijgen scholen slechts een selectieve weerklank te horen. Verder vrezen studenten dat hun negatieve feedback hun leerkrachten kan kwetsen, en dus geven ze eufemistische standpunten over hoe het lesgeven is georganiseerd op hun school. Aan de andere kant, is het voor leerkrachten en hun werking wel belangrijk te weten hoe hun leerlingen hen percipiëren. Daarom dient er voorzichtig de overweging gemaakt te worden over hoe en wanneer leerlingen betrokken worden in SZE en het besluitvormingsproces. Voor het constructief betrekken van de leerling-inspraak zijn er doelbewuste inspanningen en een sterke visie van onderwijsleiders nodig die de waarden van de leerders, helderheid van de doelstelling, tijd en structuren voor leerling-ouder communicatie en bovenal het vertrouwen tussen leerlingen en onderwijzers waardeert (Toshalis & Nakkula, 2012).

Benner et al. (2019) geloven dat alle vormen van leerling-inspraak belangrijk kunnen zijn en een betekenisvolle impact kunnen hebben op instructie en schoolbeleid. Zij presenteren een uitvoerig model van leerling-inspraak en leiderschap terwijl ze dit combineren met Toshalis en Nakkula's *The spectrum of Student Voice* en Mitra en Goss' *Pyramid of student voice*.

Types of student voice

Adapted version of Toshalis and Nakkula's "The Spectrum of Student Voice Oriented Activity" and Mitra and Gross' "Pyramid of student voice"



Sources: This graph is adapted from Eric Toshalis and Michael J. Nakkula, "Motivation, Engagement, and Student Voice" (Boston: Jobs for the Future, 2012), available at https://fforg-prod-prime.s3.amazonaws.com/media/documents/Motivation_Engagement_Student_Voice_0.pdf; Dana L. Mitra and Steven Jay Gross, "Increasing Student Voice in High School Reform: Building Partnerships, Improving Outcomes," *Educational Management Administration & Leadership* 37 (4) (2009): 522-543, available at <http://www.buildingpublicunderstanding.org/assets/files/increasingstudentvoicehighschoolreform.pdf>.



Figuur 1: Types van leerlingeninspraak

In Figuur 1, het spectrum van uitdrukking naar leiderschap toont de verschillende niveaus van leerlingparticipatie in SZE en verbeteringsplanningsproces. De uitdrukking hier staat voor informele feedback die leerkrachten of schoolleiders krijgen tijdens het praten met leerlingen, en consultatie betekent het verzamelen van feedback door een focusgroep of een surveyvragenlijst. De participatie- en partnerschapsfasen representeren het houden van vergaderingen met leerlingen zoals opgesteld in het schoolbeleid; terwijl activisme en leiderschap het identificeren van de domeinen die verbetering en co-planning nodig hebben en het implementeren van acties die leiden naar verbetering betekenen.

Benner et al. (2019) suggereren acht benaderingen die leerkrachten en schoolleiders kunnen gebruiken om leerlinginspraak op te nemen in zelfevaluatie- en schoolverbeteringsinitiatieven: leerlingensurveys; studentenvertegenwoordiging in bestuursorganen zoals schoolraden, lokale en nationale besluitvormingsorganen; leerlingenraad; leerlingenjournalistiek; participatief actieonderzoek voor jongeren; studentgeleide ouder-leerkracht bijeenkomsten; democratische klaspraktijken; en gepersonaliseerd leren. De eerste vijf benaderingen concentreren zich op een breder perspectief van de school, terwijl de overige drie voornamelijk focussen op individuele leerlingen of kleine groepen van leerlingen. Al deze benaderingen focussen op een verhoogde leerlinginspraak in de schoolbesluitvorming. Leerlingen hebben het grootste belang in hun eigen onderwijs, en hebben het recht om deel te nemen in het proces bedoeld voor onderwijsverbetering.

1.3.4 Het schoolbestuur en SZE

In de meeste onderwijssystemen op de wereld zijn scholen, of ze nu publiek of privaat zijn, wettelijk gebonden om een schoolbestuur te hebben. De rol en samenstelling van het schoolbestuur variëren tussen onderwijssystemen, maar één aspect dat steeds globaal gemeenschappelijk is, is dat ze bedoeld zijn voor goed bestuur en beheer van de school met de belangen van leerlingen in gedachten. Schoolbesturen hebben specifieke legale verantwoordelijkheden die zowel aansprakelijkheid als verbeteringsfuncties omvatten. Ze zijn ook verantwoordelijk tegenover de gemeenschap in het voorzien van goed onderwijs op school.

Voor wat betreft de samenstelling, kan het schoolbestuur een verschillend aantal leerkrachten of oudervertegenwoordigers en de schooldirecteur als leden hebben. Sommige middelbare scholen hebben ook een of twee leerlingvertegenwoordigers in het schoolbestuur zetelen. De leden van het schoolbestuur

kunnen verkozen worden door de groep die ze vertegenwoordigen, en sommigen kunnen genomineerd worden door het bestuurshoofd. Bijvoorbeeld, een leerkrachtenvertegenwoordiger wordt verondersteld om verkozen te zijn door de stem van het lesgevend personeel, en oudervertegenwoordigers worden verwacht verkozen te zijn door een algemeen orgaan van ouders van kinderen ingeschreven op de school. Het aantal bestuursleden is grotendeels afhankelijk van de grootte en context van de school. Deze groep van verschillende stakeholders als schoolbestuur biedt een samenwerking van bestuur en leiderschap zodat bestuursleden strategisch en collaboratief kunnen samenwerken om de verwachtingen van de schoolgemeenschap te realiseren.

De aansprakelijkheidsfuncties van het Bestuur omvat de robuuste en eerlijke evaluatie van de effectiviteit van de school door gebruik te maken van een scala aan kwaliteitsvolle leerlingengegevens en evaluatie-informatie. Van een effectief bestuur wordt verwacht dat het ervoor te zorgt dat het identificeren van prioriteiten en stellen van doelen gebaseerd is op de analyse van trends en patronen met een focus op het verbeteren van leeruitkomsten. Besturen hebben ook een rol in het opvolgen van de mate waarin deze verbeteringsdoelen bereikt worden. Tijdens het opvolgen, moeten besturen er ook voor zorgen dat scholen aan wettelijke vereisten voldoen. Op deze manier kunnen besturen een substantiële rol hebben in het SZE proces.

In het licht van de evaluatie verdelen schoolbesturen middelen zoals tijd, toelages en personeel en passen praktijken aan naargelang de behoeftes. Het is de plicht van het bestuur om ervoor te zorgen dat gepaste systemen en procedures in werking worden gesteld om ervoor te zorgen dat de schoolmiddelen gepast en efficiënt worden beheerd¹.

De verbeteringsfunctie van het bestuur omvat het uitzetten van de strategische richting, doelen en prioriteiten voor verbetering terwijl het hecht samenwerkt met het schoolleiderschap. Het heeft een significante rol in het ontwikkelen van schoolbeleid, het overzien van hoe dit beleid wordt geïmplementeerd en het ten gepaste tijde te evalueren. Deze vormen van beleid² kunnen inhouden: Toelatings(inschijvings)beleid, Kinderbeschermingsbeleid, Gedragscode of anti-pestbeleid, klachtenprocedures, aanwezigheidsstrategie, Gezondheids- en Veiligheidsverklaring. Het is ook de verantwoordelijkheid van het bestuur om ervoor te zorgen dat gepaste en nodige schoolbeleidsmaatregelen ingevoerd worden. Bovendien ziet het bestuur toe op de ontwikkeling en implementatie van het schoolverbeteringsplan.

Brown et al. (2020) delen bezorgdheden over de bekwaamheid van het schoolbestuur om hun vereiste plichten uit te voeren vooral in economisch benadeelde wijken waar het moeilijk is om mensen te vinden die vrijwillig willen werken. Toch zijn er opportuniteiten voor professionele ontwikkeling voor leden van schoolbesturen, en in sommige onderwijssystemen krijgen bestuursleden zelfs een salaris uitgekeerd. Als de middelen het toelaten, kunnen besturen hun effectiviteit maximaliseren door inductie en trainingen, het delen van verantwoordelijkheden, en opvolgingsplanning.

¹ Governance Manual for Primary Schools 2015 – 2019

² Governance Manual for Primary Schools 2015 – 2019

Deel 2: De Kerningrediënten voor DEAPS

2.0 Gedeelde Evaluatie en Planning in Scholen begrijpen

DEAPS is gebaseerd op drie fundamentele concepten: participatieve evaluatie, gedeeld leiderschap en inspraak van stakeholders. Om DEAPS te kunnen begrijpen, zullen we eerst deze concepten ontleden en hun connectie met elkaar te belichten, om vervolgens DEAPS zelf te bespreken. Participatieve evaluatie is een benadering dat de deelname van stakeholders aanmoedigt in een reeks activiteiten of beleid met betrekking tot het evaluatieproces. Hun betrokkenheid kan in elke fase van het evaluatieproces gebeuren, van de evaluatieplanning tot de dataverzameling en -analyse en rapportage in de studie. Om de effectiviteit van de benadering te maximaliseren, is het belangrijk om rekening te houden met drie essentiële punten: de doelstelling om stakeholders te betrekken in het proces, welke stakeholders betrokken moeten worden en op welke manier (Sette, 2015). Guijt (2014) gelooft dat door stakeholders te betrekken in het evaluatieproces dit zal leiden tot kwaliteitsvollere data, een beter begrip van de data, meer relevante aanbevelingen, en grotere aanvaarding van de bevindingen. Niet alleen dit, maar het is ook vanuit moreel perspectief is het goed om mensen die beïnvloed worden door de op touw gezette activiteiten of het geïntroduceerde beleid te betrekken in het proces om relevante beslissingen beter in te lichten. Wanneer men een participatieve benadering van evaluatie hanteert, raadt Guijt (2014) aan om drie fundamentele vragen te stellen (p3.):

1. Welk doel zal de betrokkenheid van de belanghebbende dienen in deze evaluatie?
2. Wiens betrokkenheid doet ertoe, wanneer en wanneer?
3. Wanneer is betrokkenheid haalbaar?

Zoals we al hebben besproken in de vorige secties, kan SZE een vorm zijn van participatieve evaluatie en onderzoek waarin de betrokkenheid van leerlingen, leerkrachten en de bredere schoolse gemeenschap cruciaal zijn voor het slagen ervan. Het vergroot immers de mate van het begrip van de vooropgestelde doelen bij de deelnemers (Kyriakides, & Campbell, 2004). Hoe meer men overtuigd is van het nut van het proces, hoe robuuster en waardevoller hun deelname wordt. De schoolleiding dient dus bij het inplannen van SZE de bovenstaande vragen te overwegen en ervoor zorgen dat stakeholders geëngageerd worden wanneer en op de manier het nodig wordt geacht doorheen het SZE-proces.

Voor effectieve SZE moeten schoolleiders hun personeel in staat stellen om de leiding te nemen doorheen het proces. 'Sterk leiderschap bij zelfevaluatie is niet gelijk aan hiërarchisch, autocratisch leiderschap', in plaats daarvan dient het leiderschap gedeeld te worden binnen de organisatie. Op die manier kunnen de betrokkenen het SZE-proces bekijken als bottom-up, en waarover stakeholders mee zeggenschap hebben (Chapman & Sammons, 2013, p.30). Daarom hangen SZE en gedeeld leiderschap in zekere mate samen. Gedeeld leiderschap, tegenover andere vormen van leiderschap, gaat niet over de rol en verantwoordelijkheden van leiderschap; in de plaats daarvan heeft het betrekking tot leiderschapspraktijken. Het omvat gedeelde, collectieve en uitgebreide leiderschapspraktijken dat zich buigt over het opbouwen van de capaciteit voor het opwekken van verandering en het tot stand brengen van verbetering. Gedeeld leiderschap kan ook eerder 'leiderschap door expertise' genoemd worden dan dat het leiderschap wordt toegeschreven op basis van rol of jaren ervaring (Harris, 2014). Echter, het is de verantwoordelijkheid van diegene in formele leiderschapsposities om opportuniteiten te creëren voor die personen die de expertise hebben om tot positieve veranderingen te komen in de organisatie. Volgens Spillane (2006) is,

Gedeeld leiderschap [is] niet het directe tegenovergestelde van top-down hiërarchisch leiderschap. Gedeeld leiderschap gaat over zowel de verticale als laterale dimensies van leiderschapspraktijken. GL omvat zowel formele als informele vormen van leiderschapspraktijken in zijn omkadering, analyse en interpretatie. Het is voornamelijk bezig

met de co-prestaties van leiderschap en de wederkerige afhankelijkheden die de leiderschapspraktijken vormen (p.58).

Leiderschap is daarom niet beperkt tot een positie of een individu maar is verdeeld over verscheidene individuen waar de nadruk ligt op *onderlinge afhankelijke* interactie en praktijk. Spillane (2005) verklaart onderlinge afhankelijkheid als het primaire kenmerk van interacties tussen leiders en geeft een voorbeeld van een school waar het vijf weken durende evaluatieprogramma illustreert dat leiderschapspraktijken van leiders zich uitbreiden over tijd. De evaluatiecoördinator creëert de leerlingenbeoordelingsinstructie; de leerkracht ziet toe op de beoordeling in de klasruimtes; de evaluatiecoördinator schaaft de beoordeling en analyseert de resultaten; bespreekt de resultaten met de directeur in het licht van de verzamelde informatie door middel van lesobservaties om de problemen te diagnosticeren; de evaluatiecoördinator verzamelt de middelen en strategieën die de leerkrachten helpen de problemen te overkomen die geïdentificeerd werden door de data-analyse; de evaluatiecoördinator deelt de beoordelingsresultaten met de leerkrachten; en de evaluatiecoördinator, de directeur en leerkrachten interpreteren de resultaten en bespreken de lesgevende strategieën die de geïdentificeerde problemen aankaarten. Deze volgorde van taken illustreert de opeenvolgende onderlinge afhankelijkheid, waar leiderschapspraktijken verschuiven tussen verschillende rollen.

Gedeeld leiderschap is het mede-uitvoeren van leiderschapspraktijken en zijn de interacties die bijdragen aan co-prestaties die leiden tot besluitvorming. Dus, gedeeld leiderschap omvat drie variabelen: interactie, situatie en leiderschapspraktijken waar de praktijken een product zijn van de interactie tussen leiders, volgers en de situatie over tijd zoals gedemonstreerd werd in het voorbeeld.

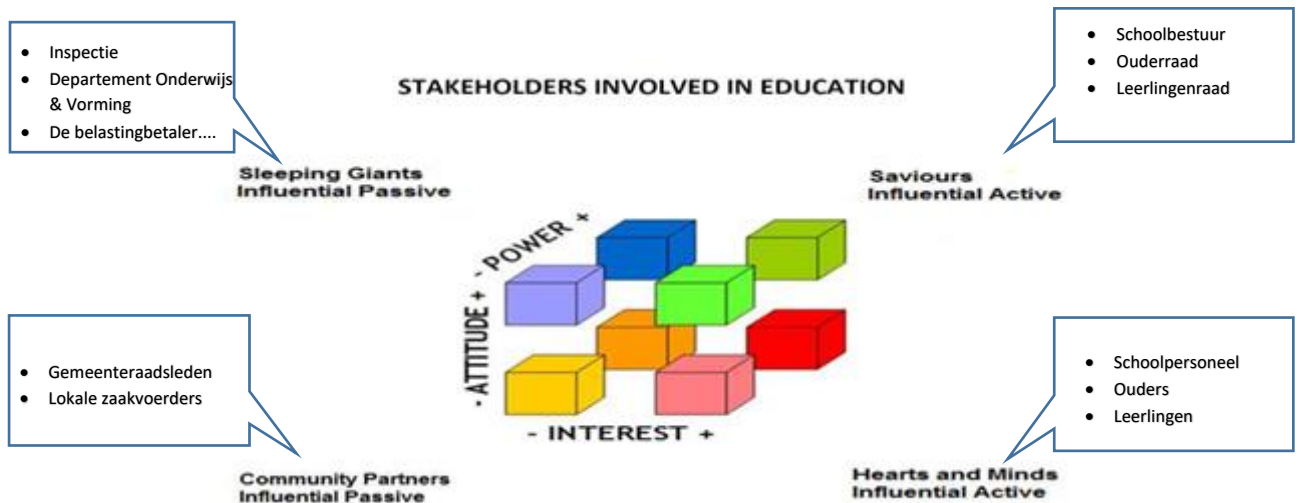
Het is niet realistisch om te verwachten dat een directeur alles weet over het leiden van een complexe organisatie zoals de school (Spillane, 2006). Verscheidene schoolleiders, leerkrachten, ander personeel, leerlingen, en soms zelfs ouders dragen bij tot de leiderschapspraktijken. Een aantal onderzoekstudies hebben het belang aangetoond van gedeeld leiderschap als een potentiële bijdrage aan positieve veranderingen en schoolverbetering (Hallinger & Heck, 2009; Harris, 2013). Vooraleer gedeeld leiderschap effectief kan zijn, is er nood aan een hoge mate aan vertrouwen, transparantie, en wederzijds respect. Dit is de verantwoordelijkheid van diegene in posities van formeel leiderschap om een zulke omgeving te creëren waarin gedeeld leiderschap gedijt.

Het derde concept dat een basis vormt voor DEAPS is de inclusie van inspraak van stakeholders. Een stakeholder kan simpelweg gedefinieerd worden als iemand die belang, bezorgdheden of invloed heeft op de school.

Maar een ander belangrijk sleutelpunt is dat de stakeholders niet alleen het personeel zijn, maar ook de gezinnen, leden van de schoolse gemeenschap, lokale zaakvoerders, en verkozen beambten zoals leden van schoolbesturen, gemeenteraadsleden of staatsvertegenwoordigers. Al deze stakeholders beïnvloeden de werking van de school op één of andere manier. Voor beslissingen over hun engagement, betrokkenheid en invloed op de school is een indeling in vertegenwoordiging van stakeholders mogelijks belangrijk. Dit kan aan de hand van wat de “stakeholders’ cube” genoemd wordt. Dit is een driedimensionaal model dat gebruikt maakt van drie assen: macht/invloed, macht/belang en impact/invloed om de stakeholders te categoriseren (Brown, 2013).

Figuur 2 illustreert de volgende drie continua en de bijbehorende groepen van stakeholders:

1. Het continuüm van Belang (actief of passief)
2. Het continuüm van Macht (invloedrijk of insignificant)
3. Het continuüm van Attitude (voorstander of blokkeerder)



Figuur 2: Stakeholder Cube – (Bron: Brown 2013; Bewerking van Lucid Consulting, 2010)

De eerste groep kan ook naar verwezen worden als de *Saviours* (Actief Invloedrijk) en kunnen zijn: het schoolbestuur; de ouderraad, en de leerlingenraad. Ze hebben een duidelijk belang, maken beslissingen om verandering te brengen in scholen en kunnen positief bijdragen aan schoolverbetering.

De tweede groep kan ook naar verwezen worden als de *Hearts and minds* (Actief Invloedrijk) en kunnen zijn: lesgevend personeel, ouders en leerlingen. Deze stakeholders zijn de primaire informatiebronnen van scholen. Niemand meer dan leerlingen zelf kennen de kwaliteit van hun werk, hun vooruitgang en prestaties die ze maken over tijd. Leerkrachten en ouders zijn de twee andere kennisbronnen die rechtstreeks met leerlingen werken (Macbeath, 2005).

De derde groep kan ook naar verwezen worden als de *Sleeping Giants* (Passief Invloedrijk) en kunnen zijn: de onderwijsinspectie, het Departement Onderwijs en Vorming of de belastingbetaler (die betalen voor het publiek of gesubsidieerd onderwijs). Zij kunnen beleidsmatige beslissingen beïnvloeden, onderwijshervormingen steunen, maar vallen aan de passieve kant van het continuüm van belang.

De vierde en laatste groep kan ook naar verwezen worden als de *Community Partners* (Passief Invloedrijk) en kunnen zijn: gemeenteraadsleden of lokale zaakvoerders. Ze zijn invloedrijk, maar werken niet actief aan onderwijshervormingen en hebben geen actief belang in het onderwijs.

DEAPS is een nieuwe manier om SZE te benaderen dat zowel aanleunt bij participatieve benaderingen van evaluatie en gedeeld leiderschap als de inspraak van leerlingen en ouders in onderwijs. Het focust zich op het betrekken van stakeholders door het tot stand brengen van duidelijkheid en consensus tussen stakeholders over de doelen en de uit te voeren taken (Blok et al., 2008). Door coöperatieve en gedeelde procedures blijven alle stakeholders bewust van wat er gebeurt op school, en worden hun bijdrages geïnstitutionaliseerd (Kyriakides & Campbell et al. 2004, p.27). Scholen waar de stakeholders hun inspraak wordt aangemoedigd om een klimaat te creëren van vertrouwen, openheid en samenwerking zijn meer geneigd om te verbeteren. Een van de belangrijkste maatstaven voor schoolverbetering is de bekwaamheid van leerkrachten, leerlingen

en ouders/raad van bestuur om zich als leiders en onderwijsvormers te gedragen, en dat is wat DEAPS promoot.

2.1 Het SZE team opbouwen

In de meeste leidende schoolinspectieregimes is de initiatie en kwaliteit van schoolinterne evaluatie of zelfevaluatie de verantwoordelijkheid van de schoolleiders. Zij hebben alle autonomie met betrekking tot het uitvoeren en beheren van het volledige proces op de manier die ze zelf willen. Er wordt van hen ook verwacht het engagement van de school te leiden in het continue proces door 'zelfevaluatie op de centrale plaats van de school en klasruimtepraktijken' te plaatsen (MacBeath, 2008), doelend op verbetering van de gehele school. Omdat het een uitdagende taak is, kan SZE niet uitgevoerd worden vanuit een afgezonderde kamer van het schoolbestuur. Alle actoren betrokken in het lesgeven, leren en evaluatieproces dienen samen te werken om de standaarden die ze willen nastreven voor hun leerders te bereiken. SZE, zoals gedefinieerd in DES circulair 0039/2012 en 0040/2012, is een collaboratief en reflectief proces en daarom, om de zelfevaluatiestrategie van de school te ondersteunen, moeten individuen en teams bestaande uit het personeel en partners van de schoolgemeenschap samenwerken.

Schoolleiders dienen naar best vermogen te beslissen over het opbouwen van een SZE team voor de gehele school, of het organiseren van verschillende teams die werken aan verschillende verbeteringsprioriteiten afhankelijk van de grootte en behoeften van de school. Er kunnen verschillende werkgroepen zijn die zich concentreren op de evaluatie van hun specifieke expertisedomein, met een kernteam waarin telkens een lid uit elke werkgroep vertegenwoordigd is. Of het nu het Kern SZE team of de subgroepen zijn, het is de verantwoordelijkheid van de schoolleiders om relaties overheen de teams helpen op te bouwen. Het bindmiddel hierbij is een gedeelde missie: een reflectie over de schoolpraktijken.

Idealiter omvat het Kernteam de schoolleider(s), 2 of 3 leerkrachten die representatief zijn voor verschillende schoolniveaus of departementen, niet-lesgevend personeel, leerlingen, ouders, en leden van de lokale gemeenschap. Van hen wordt verwacht dat ze collectief samenwerken met een gedeelde participatieve benadering in het proces van kwaliteitsbewaking en schoolverbetering. Elke stakeholder heeft een verschillende, significante rol in de planning, ontwikkeling en implementatie van SZE en hij/zij voegt een uniek perspectief toe aan het proces. Ideaal als deze benadering ook lijkt, het werkt niet altijd. Door de nood aan het participatieve karakter van het proces eindigt dit soms in ongelijke vormen en mate van engagement. Voor schoolleiders zou het nodig kunnen zijn dat ze een speciale sessie organiseren als startpunt voor de verschillende stakeholders van de school om te denken over hun betrokkenheid en die van andere deelnemers, om aandacht te vestigen op de kwaliteit van de betrokkenheid.

De SZE werkgroepen kunnen van verschillende vakken gescheiden worden, of sommige vakken kunnen net samengenomen worden. Zo kunnen bijvoorbeeld volgende groepen van vakken gemaakt worden: i) Wetenschappen en Wiskunde, ii) Nederlands, iii) Vreemde talen, iv) Economische en handelsvakken, v) Geschiedenis en Aardrijkskunde, vi) Praktische vakken – Kunst, Huishoudkunde, Muziek, vii) Religieus Onderwijs (RO), Burgerlijk, Sociaal en Politiek Onderwijs (BSPO), Sociaal en Persoonlijk Welzijn Opvoeding (SPWO), Carrières, viii) Leerondersteuning. Een lid van elke subgroep kan hun subgroep vertegenwoordigen in het kernteam. Het doel is ervoor te zorgen dat alle vakgebieden gerepresenteerd zijn zonder dat het kernteam buitensporig groot wordt. Als de verbetering in discipline, schoolethos, de effectiviteit van actieve leermethodologieën of differentiatie de prioriteit van de school is, kunnen deze gebieden opgenomen worden in de vakgroepen of kunnen scholen aparte groepen vormen voor hen.

De samenstelling van deze subgroepen zal variëren afhankelijk van de huidige focus op het proces in de school, en schoolcontext en grootte. Elke subgroep moet een leider hebben om het proces van verzamelen, analyseren en reviewen van gegevens te vergemakkelijken en later de implementatie van het verbeteringsplan te overzien. Ongetwijfeld zijn de hoofdactoren van het SZE proces de leerkrachten als de leiders in het leren omdat

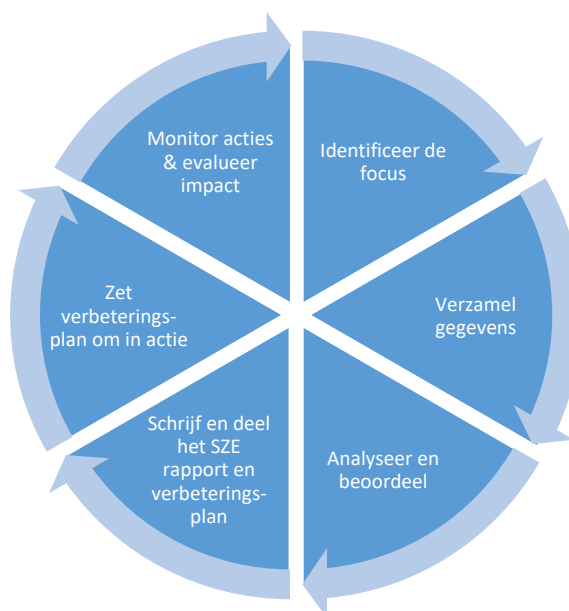
Leerkrachten frequent reflecteren over hun werk en het leren van hun studenten dat ze bereiken... door regelmatig te reflecteren over hun praktijken, kunnen ze het leren verbeteren bij hun leerlingen. Dit gebeurt wanneer de belangrijkste focus van schoolzelfevaluatie ligt op wat er gebeurt in de klasruimtes (DES, 2012).

Daarom is het aangewezen dat leerkrachten de subgroepen leiden en beslissen wanneer en hoe ze de ouders en leerlingen willen betrekken in het SZE proces. Ze kunnen focusgroepen (groeps gesprekken) houden met groepen leerlingen en ouders of kunnen een vragenlijst afnemen in de vroege fases van het SZE proces zodat het scholen voorziet van waardevolle informatie van het perspectief van de eindgebruikers. Het maakt het mogelijk voor 'scholen om nieuwe creatieve en effectieve oplossingen te vinden om het leren van hun leerlingen te verbeteren' (LOAS, 2016, p.6).

Het is sterk aangeraden dat schoolleiders niet alleen het vormen van teams aanmoedigen om schoolprioriteiten aan te pakken, maar ook om teams en werkgroepen te motiveren om leiding te nemen in ontwikkelingen in prioriteitsdomeinen door deel uit te maken van deze werkgroepen. Ze leiden best de SZE kernteamvergaderingen, beoordelen regelmatig de bruikbaarheid van SZE teamvergaderingen en hun voortgang van de uit te voeren taken, en bieden ondersteuning en blijvende professionele ontwikkeling aan voor de personeelsleden bij de evaluatiestrategieën.

2.2 SZE inplannen

Zelfevaluatie is een weloverwogen en lopend proces dat scholen helpt om uit te zoeken hoe goed hun onderwijsvoorzieningen zijn bij het bijdragen aan de ontwikkeling en leerproces van leerlingen. Zelfevaluatie laat hen toe om domeinen op te sporen die goed werken en de domeinen die nog verder kunnen verbeteren. In het licht van hun bevindingen, maken ze beslissingen over wat ze moeten doen om laag presterende domeinen te verbeteren en de hoog presterende te behouden. Dit gehele schoolverbeteringsproces bestaat uit de volgende zes welomschreven stappen.



Figuur 3: Het zes-stappenmodel van Zelfevaluatie en Schoolverbetering

De eerste drie stappen lichten het evaluatieproces toe. In landen waar volledige wetgevende en structurele mechanismes voor SZE bestaan, zoals Ierland, zijn prioriteiten voor schoolverbetering gedeeltelijk vooraf bepaald. Daartegenover staat dat scholen ook zelf bepaalde prioriteiten kunnen selecteren op basis van kennis over de specifieke schoolcontext. Deze prioriteiten geven richting aan het SZE proces, maar bij het gebrek aan nationale prioriteiten dient de school enkel te vertrouwen op hun eigen data-analyse. In beide gevallen, waar het proces geconcentreerd is op het vergroten van leeruitkomsten van leerlingen, is er zorgvuldige planning vereist over wanneer en hoe het proces gestart moet worden; wie partner kan zijn in het proces; welke gegevens er verzameld moeten worden; welke standaarden er vooropgesteld moeten worden bij het identificeren van sterktes en verbeterpunten, en uiteindelijk, welke ontwikkelingsdomeinen overwogen moeten worden (DES, 2016). Scholen beantwoorden deze vragen met betrekking tot hun eigen schoolcontext door het opstellen en implementeren van hun verbeteringsstrategie.

Veel scholen vinden het handig om het SZE-proces te starten naar het einde of een beetje voor de start van het schooljaar wanneer er geen lessen plaatsvinden. Dit geeft schoolleiders, leerkrachten en andere personeelsleden de tijd om hun praktijken van het voorbije jaar te beoordelen en hun plan voor het komende jaar tegen het licht te houden. Het proces slaagt als schoolleiders, leerkrachten, ouders, en andere leden van de schoolse gemeenschap in team werken bij het verzamelen van gegevens, opstellen van prioriteiten, formuleren van verbeteringsdoelen, implementeren van strategieën om deze doelen te bereiken, en het evalueren (Education Improvement Commission, 2000). Om een brede basis van betrouwbare en sprekende gegevens te verzamelen, is het belangrijk om iedereen te betrekken die een belang heeft bij de school, vooral de ouders en leerlingen. Ouders en leerlingen kunnen vanuit zichzelf een bron van informatie zijn; ze kunnen vrijwillig gegevens verzamelen en analyseren en bijdragen aan schoolbeslissingen en bestuurs- en belangenbehartigingactiviteiten via het schoolbestuur, verbeteringsteams, comités en ouderorganisaties (Epstein et al. 2002).

Leerlingen die er het grootste belang bij hebben, moeten *actief* de kans gegeven worden *om hun opinies uit te drukken en beslissingen te maken over de planning, implementatie, en evaluatie van hun leerervaringen* (Roger, 2005). Mitra (2003) erkent het belang van leerlingen te betrekken in het SZE proces, en voegt hieraan

toe: “Het zoeken van leerlingenstandpunten met betrekking tot schoolproblemen en mogelijke oplossingen doen leerkrachten en beheerders hen eraan herinneren dat zij unieke kennis en perspectieven hebben over de school die volwassenen niet volledig kunnen repliceren’ (p.289). Leerlingen kunnen als partners samenwerken met leerkrachten of andere volwassen op school om problemen op te sporen en mogelijke oplossingen voor te stellen (Mitra & Goss, 2009). De scholen dienen om de perspectieven van hun leerlingen op te zoeken, wat hen in staat stelt om bij te dragen aan het opstellen en aanpassen van beleid, het evalueren van het curriculum en schoolpraktijken.

Scholen zijn rijke bronnen aan gegevens en diegene die betrokken zijn in het SZE proces moeten de bronnen en methodes die relevant zijn aan de prioriteiten selecteren, bv. als de prioriteit het verhogen van ouderbetrokkenheid is, kunnen relevante documenten zijn: ouder-leerkrachtbijeenkomstverslagen, het evalueren van ouders over gebeurtenissen in het gezin, verslagen van activiteiten waar ouders aan mee geholpen hebben als vrijwilliger, communicatiedagboek tussen school en ouders, ouderbevragingen en verslagen van ouderaanwezigheid op informatiemomenten. Dit is geen exhaustieve lijst; de documenten of bronnen van informatie variëren van school tot school en zijn hoofdzakelijk afhankelijk aan de schoolcontext.

In meeste Europese landen vergemakkelijkt de aanwezigheid van een kwaliteitskader het voor scholen om een oordeel over de kwaliteit van prestaties te maken door te vergelijken met de standaarden beschreven in het kader. In het geval van Ierland is dit het kwaliteitskader, *Looking at our School (2016)*; in België, Portugal en Turkije zijn er ook gelijkaardige kaders. Bij het gebrek aan een dergelijk kader, raden Kyriakides and Campbell (2004) aan dat schoolleiders hun eigen criteria kunnen maken door leerkrachten, ouders en leerlingen daarin te betrekken. Dit biedt aan de ene kant alle stakeholders de kans om ideeën te bespreken en criteria te onderhandelen, en aan de andere kant om te leren van elkaars standpunten en verwachtingen ten aanzien van de school.

2.3 Dataverzameling en analyse

Na het plannen, begint het SZE proces met het verzamelen van data of gegevens ter ondersteuning van de gestelde prioriteiten op school. Vele opgezette inspectiesystemen over heel de wereld ‘... vaardigen wetgeving uit waarbij vereist wordt dat het verschillende vormen van gegevens integreert in beslissingen over aansprakelijkheid en schoolverbetering’ (Young et al., 2018, p.134). Er is ook een sterk besef bij scholen om accuraat hun prestatieniveau te beoordelen op het gerichte domein zodat ze een verbeterstrategie kunnen uitwerken die leidt tot zichtbare en meetbare verandering. Scholen bulken van gegevens, die zowel kwalitatief (bv. de meningen van ouders, leerlingen en gemeenschapsstakeholders) als kwantitatief van aard kunnen zijn (bv. verworvenheden van leerlingen of aanwezigheidsdata).

Bernhardt (2013) categoriseert schoolgegevens in vier verschillende types:

- **Demografische data:** voorzien in beschrijvende achtergrondinformatie over leerlingen, personeel en de school
- **Schoolprocesdata:** beschrijvingen van wat leerkrachten doen om de resultaten te krijgen die die ze krijgen
- **Leerlingenleerdata:** beschrijvingen van studentenprestaties
- **Perceptiedata:** beschrijvingen van wat mensen denken over hun leeromgeving (p.17).

Het is aan te raden tijdens het verzamelen van welke data dan ook, dat dit dient te gebeuren via een verscheidenheid aan bronnen. Dat kunnen leerkrachten, leerlingen, ouders en het schoolbestuur zijn omdat ‘toegang hebben tot een breed bereik aan gegevens een ongelooflijk inzicht geeft over de werking van de

school en zijn sterktes en zwaktes' (Young et al. 2018). Hoe dan ook, teveel bewijsmateriaal verzamelen kan een overstroom aan data veroorzaken (DES, 2012). Scholen moeten gegevens verzamelen die relevant zijn en de nodige informatie voorzien. Scholen kunnen als onderdeel van de routineprocedures lessen observeren om na te gaan hoe dat lesgeven en leren georganiseerd wordt, om leerlingenprofielen te beheren, beoordelingsverslagen bij te houden, de standpunten van ouders en leerlingen te verzamelen op verschillende momenten; dit zijn de databronnen waarmee scholen kunnen starten. Killion en Bellamy (2000) suggereren:

Het begrijpen en gebruiken van gegevens over school- en leerlingenprestaties zijn fundamenteel voor scholen om te verbeteren. Zonder het analyseren en bespreken van de gegevens is het voor scholen onwaarschijnlijk dat ze problemen opsporen en oplossen die aandacht vereisen, de gepaste interventies vastleggen om deze problemen aan te pakken en bepalen hoeveel vooruitgang ze maken (p.27).

Daarom, als een startpunt, kan het SZE kernteam deze datasets reviewen. In de SSE Guidelines for Post Primary Schools (2012), is een lijst van databronnen voorzien voor de school om het lesgeven en leren te evalueren (Figuur 4).

Mogelijke informatiebronnen voor het evalueren van lesgeven en leren:

- Beoordelingsverslagen en -gegevens – formatief en summatief
- Leerling- en oudersurveys (leerlingen/ouderinspraak)
- Focusgroepdiscussies (leerkrachten, raad van bestuur, leerlingen, ouders)
- Interviews (leerkrachten, schoolbestuur, leerlingen, ouders)
- Individuele leerkrachtreflectie
- Vakgroepreflectie
- Gehele schoolreflectie
- Peer dialoog/ervaringen delen/collaboratieve professionele review
- Teamplanning en lesgeven in team
- Schoolomgevings- en beleidsreview voor lesgeven en leren
- Audit van gedragscode van de school met verwijzing naar de Richtlijnen uitgevaardigd door het Ministerie van Onderwijs
- Analyse van aanwezigheids- en schoolverlatingspercentages
- Analyses van schorsing- en detentiepercentages
- Audit van beoordelingsbeleid van de school
- Audit van veiligheidsverklaring van de school
- Gezondheids- en veiligheidsaudit
- Gezondheids- en veiligheidsinspectie van klasruimtes en andere leersettings
- Consultatie met de bestuursraad en leerkrachten omtrent Kinderbescherming
- Review van het gebruik van ICT
- Review van geschreven plannen

Figuur 4: Mogelijke informatiebronnen voor het evalueren van lesgeven en leren

Dit is geen exhaustieve lijst; scholen kunnen over vele andere databronnen bezitten, maar bij het bepalen van databronnen mag vooral in de DEAPS context niet de participatie van ouders, leerlingen en andere stakeholders ondermijnd worden. Het onderzoek steunt de participatie van meerdere stakeholders 'in het proces van empirische dataverzameling over de effectiviteit van de school en dus bij het opsporen van factoren die de school effectief maken' (Kyriakides & Campbell, 2004, p. 26). Of hun betrokkenheid nu wordt opgezocht

door het afnemen van een vragenlijst, focusgroep of een speciale SZE sessie, er moet voldoende tijd voorzien worden om te reageren.

Een ander cruciaal aspect van dataverzameling om rekening mee te houden is dat 'de hoofdfocus van SZE is eerder het helpen aan de verbetering van de organisatie is dan het identificeren van individuele prestaties' (Kyriakides & Campbell, 2004, p.28). Dit houdt in dat de verzamelde gegevens gericht moeten zijn op hoe de school als geheel kan worden verbeterd of hoe het grotere plaatje beïnvloed kan worden.

Eens de data is verzameld, omvat de volgende stap het analyseren en het begrijpen van de data. Verschillende onderwijssystemen, inclusief de Ierse en Britse, steunen scholen door het uitvoeren van analyses van verworvenheidsgegevens en voorzien hen met resultaten. Desalniettemin wordt er van scholen verwacht om zelf complexe data-analyses uit te voeren. Niet iedereen in de school kan dit doen, maar diegene die het kunnen, hebben schoolleiders nodig als deel van het SZE kernteam of andere werkgroepen. Chapman en Sammons (2013) raden bepaalde principes aan die men moet overwegen tijdens het analyseren van data voor de SZE.

Deze principes houden in:

- **Alle feitelijke informatie verduidelijken** – Waar er discrepanties zijn, identificeer manieren om verdere informatie te verkrijgen
- **Wees open voor het onverwachte** – waar de data onverwachte resultaten toont, wees bereid om benaderingen te herzien
- **Wees aandachtig voor bestaande assumpties** – waar de data sommige preconcepties niet bevestigt over praktijken, wees open om deze te bevragen
- **Neem verschillende standpunten in overweging** – waar de data reflecteert over verschillende standpunten, wees bereid om de voordelen van deze te overwegen, ongeacht het meerderheids- of minderheidsmeningen zijn
- **Wees alert voor patronen** – waar een patroon lijkt te ontstaan, beslis welke verdere data nodig is om dit verder te verkennen en mogelijks te valideren
- Wees klaar om de evaluatieimplicaties voor actie te overwegen (p.26).

De derde stap gaat over het maken van oordelen van de kwaliteit en effectiviteit van schoolpraktijken door geanalyseerde data te vergelijken met voorgeschreven standaarden in het kwaliteitskader. In het Ierse kwaliteitskader, worden deze beschrijvingen 'stellingen van effectieve praktijk en stellingen van hoog effectieve praktijk' genoemd. Deze kwaliteitsstellingen begeleiden de school bij het beoordelen van de kwaliteit van dat bepaald aspect of zijn praktijk, en plaatsen het op het volgend continuüm:

- Er zijn significante sterktes
- De sterktes overstemmen de zwaktes
- De zwaktes overstemmen de sterktes
- Er zijn significante zwaktes (DES, 2012).

Wanneer er significante sterktes zijn of de sterktes de zwaktes overstemmen met betrekking tot de kwaliteitsstelling, die behoren tot het domein van goede praktijken en dienen geborgen te worden. Daartegenover, wanneer de zwaktes de sterktes overstemmen of er significante zwaktes zijn, dan dient dit domein verbeterd te worden.

2.4 SZE rapport en verbeteringsplan

Het zelfevaluatieproces eindigt met de systematische verslaggeving van de uitkomsten uit het proces. Dit document wordt een SZE samenvatting of SZE rapport genoemd, afhankelijk van onderwijssysteem. Een SZE samenvatting of rapport neerschrijven is cruciaal op verschillende manieren: het vormt een gedocumenteerd bewijsstuk dat zelfevaluatie is ondernomen, het dient als verwijzingsmateriaal voor toekomstige SZE cycli in de daaropvolgende jaren; het dient als een initieel document om verdere bespreking en reflectie op gang te brengen bij stakeholders, en het is vooral een middel om stakeholders, zeker bij zij die participeerden in het SZE proces, volledig op de hoogte te houden van de algemene uitkomst van het proces. Het SZE rapport delen met leerkrachten, ouders, leerlingen en andere stakeholders ontwikkelt hun vertrouwen en een zinggevend gevoel ten aanzien van het proces. 'Het kan het ook waarschijnlijker maken dat stakeholders in de toekomst meer voorbereid zijn om zich te engageren in de schoolzelfevaluatie' (Chapman & Sammons, 2013, p.26). Maar uiteindelijk moeten schoolleiders zelf kunnen beslissen hoeveel informatie ze willen delen met de stakeholders.

Het SZE rapport bestaat meestal uit drie hoofsecties: de schoolcontext, de domeinen van goede praktijken of sterktes, en verbeterpunten. De school kan tijdens het verzamelen, analyseren en interpreteren van de data veel tijd aan papierwerk besteed hebben, maar van het SZE rapport wordt verwacht dat het beknopt is en de gebruikte taal vrij is van jargon en toegankelijk is voor het bereik aan stakeholders.

In systemen waar SZE en externe evaluatie (inspectie) als complementair worden beschouwd, is het SZE rapport een belangrijk document over hoe de externe evaluatie gepland dient te worden. De kwaliteit van de SZE rapporten informeren externe evaluatoren in welke mate de schoolleiding op de hoogte is van de onderwijskwaliteit op hun school en of ze de juiste richting hebben genomen met hun school. Het SZE rapport wordt ook gebruikt voor het opstellen van het schoolverbeteringsplan en het formuleren van specifieke, meetbare, haalbare, realistische en tijdsgebonden doelen (de SMART-doelstellingen). De Education Improvement Commission (2000) definieert het schoolverbeteringsplan als, 'een plattegrond dat de doelen uitzet voor de veranderingen die een school dient te maken om het niveau van leerlingenprestaties te verbeteren en toont hoe en wanneer deze veranderingen zullen worden gemaakt' (2000, p. 6).

Het schoolverbeteringsplan (SVP) gaat verder op het SZE rapport en beschrijft duidelijk wat er dient te gebeuren om het werk van de school verder te verbeteren. In het licht van de bevindingen van de zelfevaluatie, worden doelen opgezet, en worden acties gepland om deze doelen te bereiken. Een zeer belangrijk punt dat overwogen dient te worden tijdens het uitzetten van doelen is dat schoolverbeteringsplanning een selectief proces is dat gericht blijft op de schoolcontext. Het moet duidelijk bepaald worden welke domeinen eerst verbeterd dienen te worden en welke andere domeinen aan bod komen indien er de tijd voor over is. Teveel doelen stellen kan het SVP onuitvoerbaar maken, daarom zijn één of twee goed omkaderde doelen en acties die volledig met elkaar zijn afgestemd, in de meeste gevallen, genoeg voor één cyclus van schoolverbeteringsplanning (DES, 2019).

Van de doelen wordt verwacht dat ze verbonden zijn met de basisinformatie dat voortkomt uit de data-analyse. Bij het opstellen van een startpunt, wordt de vooruitgang door de school tijdens de SZE cyclus zichtbaar en/of meetbaar gemaakt.

Bijvoorbeeld:

- Het verminderen van het aantal inbreuken tegen het schoolreglement van (2019 aantal) naar (doel aantal) tegen 2021.

Door het vergelijken van het aantal inbreuken tegen het schoolreglement doorheen de jaren, kan de school bekijken of er een daling of stijging van het uitgangspunt. De daling in aantal betekent dat de interventiestrategieën die de school gebruikt heeft, succesvol zijn geweest en er voortuitgang gevierd kan worden.

Ondanks het feit dat het uiteindelijke doel van SZE het verbeteren van het niveau van leerlingenprestaties is, kunnen prestatiedoelstellingen opgesteld worden voor het verbeteren van domeinen als de schoolomgeving, ervaringen van leerlingen (bv. leervaardigheid in Wetenschappen), onderwijspraktijken (bv. effectief plannen van differentiatie of actief leren) afhankelijk van de trends die voortkomen uit verzamelde en geanalyseerde gegevens doorheen het SZE-proces (DES, 2019).

Zoals het SZE rapport, moeten delen van het SVP gedeeld worden met leerkrachten, leerlingen, ouders en bestuur zodat ze allemaal weten wat er op school gebeurt, waarom en welke rol ze hebben in het proces. Daarom moet de gebruikte taal duidelijk, specifiek en toegankelijk zijn.

2.5 Praktische suggesties

Voor systematische dataverzameling moeten scholen een verscheidenheid aan bronnen henteren van zowel kwalitatieve als kwantitatieve methoden (Nevo, 2002). Twee vaak gebruikte methodes om gegevens van stakeholders in scholen te verzamelen zijn het afnemen van vragenlijsten en focusgroepen. Beide methodes kunnen door elkaar of opeenvolgend met elkaar gebruikt worden om een meer genuanceerde blik op het gefocust domein te verkrijgen, afhankelijk van de schoolcontext en -behoeften. Tijdens het opeenvolgend gebruik van deze methodes, ligt de weloverwogen beslissing over de welke methode eerst gehanteerd wordt bij het SZE team zelf. Als het om een kleine steekproef uit de populatie gaat, kan beslist worden de focusgroep eerst uit te voeren en de bevindingen van de focusgroep te gebruiken om vragen op te stellen voor de vragenlijst. Op deze manier wordt de moderator vertrouwd gemaakt met de woorden en uitdrukkingen die de deelnemers gebruiken om hun ervaringen te beschrijven, en kan hij later dezelfde woordenschat gebruiken 'voor het verbeteren van het begrip van respondenten, en dus voor het verbeteren van de gegevenskwaliteit (O' Brien, 2013, p. 5). Anderzijds kan het team een survey uitvoeren en dit vervolgens opvolgen met een focusgroep gebaseerd op de voortgekomen resultaten van de survey om een diepgaander begrip te krijgen over het domein in de focus. Of het team van plan is om een focusgroep uit te voeren voor de survey of andersom, zijn een aantal bepaalde praktische overwegingen aan verbonden, zoals genoemd in volgende paragrafen, dat hen zal helpen om kwaliteitsvolle reacties te verkrijgen.

a- Surveys

Surveys vormen de meest efficiënte en kosteneffectieve methode van dataverzameling om uit te reiken naar een grote steekproef van een populatie. Vragenlijsten zijn het meest gebruikte instrument voor dataverzameling. Bij het gebruik van een vragenlijst kunnen de volgende drie types van data verzameld worden:

- Feitelijke informatie (bv. frequentie van huiswerk en type van actieve leermethodes);
- Informatie over perceptie en ervaringen van stakeholders (bv. over de effectiviteit van de school); en

- Informatie met betrekking tot de mate van tevredenheid van stakeholders (bv. over het onderwijskwaliteit) (Cohen et al., 2000).

Vooraleer men een vragenlijst opstelt, moet de onderzoeker weten over welke prioriteitsdomeinen met bijhorende aspecten hij informatie wilt verzamelen. De volledige kennis over alle aspecten zal helpen bij het opstellen van vragenlijstitems. Er is een verscheidenheid aan types van vragen die gebruikt kunnen worden in een vragenlijst, afhankelijk van het soort van informatie dat de onderzoeker wilt verkrijgen.

Types van vragen

Gestructureerde of gesloten vragen

Deze vragen hebben een gesloten reeks van voorziene antwoorden en respondenten moeten eruit selecteren. Deze vragen zijn gemakkelijk om op te antwoorden en eenvoudig om te analyseren. Gestructureerde vragen worden best gebruikt wanneer de onderzoeker een ruime kennis heeft van het onderwerp en de antwoordkeuzes zelf kan ontwikkelen of niet op zoek is naar nieuwe ideeën. Bijvoorbeeld,

Wat is je favoriete vak op school?

- Wiskunde
- Wetenschappen
- Engels
- Geschiedenis
- Godsdienst
- Andere

Soms kan het toevoegen van allesomvattende antwoordmogelijkheden zoals *Andere*, *Weet ik niet*, *Geen van bovenstaande*, en *alle bovenstaande* helpen om accurate data te krijgen.

Beoordelingsvragen

Een beoordelingsvraag bevraagt respondenten om zich uit te drukken over de mate wat ze aangenaam of onaangenaam vinden, of hoe zich voelen tegenover een bepaald concept. Likert-schalen worden meestal gebruikt bij deze type van vragen. Respondenten worden een stelling gepresenteerd en moeten daarna een van de antwoorden kiezen die wijzen op verschillende mate van overeenstemming. Bijvoorbeeld:

Ik voel me veilig op school.

Volledig akkoord Akkoord Neutraal Niet akkoord Volledig niet akkoord

Rangschikkingsvragen

Een rangschikkingsvraag vraagt aan respondenten om uit te leggen hoe ze zich voelen tegenover iets door het te vergelijken met andere items in een lijst. Bijvoorbeeld:

Gelieve het volgende te rangschikken in volgorde van belangrijkheid van 1 tot vier waar 1 het meest belangrijke is voor u en vier het minst belangrijke is.

Voetbaloefeningen -----
zanglessen -----

Toneel oefeningen -----

Kooklessen -----

Ongestructureerde of open vragen

Deze vragen hebben geen lijst van antwoordmogelijkheden om uit te kiezen. Respondenten hebben de vrijheid om een antwoord te schrijven zoals ze dat zelf wensen. Open vragen zijn handig om inzichten te krijgen over de gedachten en ideeën van respondenten, maar zijn moeilijker om te analyseren. Bijvoorbeeld:

Wat vind je leuk aan deze school?

De volgende punten moeten overwogen worden tijdens het ontwerpen van de vragenlijst.

1. Vragenlijstitems moeten duidelijk verwoord zijn.
Bijvoorbeeld, het item 'hoeveel computers heb je op school?' laat een ambiguïteit achter. Bedoelt men de computers die enkel werken of ook die defect zijn; of bedoelt men het aantal computers dat in het bezit is van de leerkracht of enkel eigendom van de school.
2. Uitgezonderd voor een aantal items die achter demografische informatie vragen, richt alle items naar het domein dat onderzocht wordt.
3. Alle items moeten in overeenstemming zijn met de informatieve achtergrond van de respondenten
4. Stel telkens maar één vraag per keer.
Bijvoorbeeld, 'Hoe beoordeel je de diensten en sfeer van het secretariaat?' Bij elk antwoord op deze vraag zal de onzekerheid achtergelaten worden wanneer de respondent enkel de dienst of de sfeer apart kan beoordelen.
5. Wees zeker dat alle vragen onpartijdig en neutraal opgemaakt zijn. Bijvoorbeeld, 'Hoeveel plezier had je met je leerkrachten tijdens sportdag op school'? Deze vraag impliceert dat ze plezier hadden met hun leerkrachten.
6. Groepeer de vragen volgens de aspecten van het prioriteitsdomein. Alle items over een aspect moeten geplaatst worden op een dergelijke manier dat respondenten zich concentreren op hun gedachten en een reeks van vragen rond deze gedachten kunnen beantwoorden.
7. Test de vragenlijst met een kleine groep van mensen om te verzekeren dat elke respondent de items begrijpt en dat de verzamelde informatie uit de antwoorden precies is wat de onderzoeker zoekt.
8. Voeg een tekst toe aan het begin van de vragenlijst om de respondenten in te lichten hoelang het zal duren om de vragenlijst in te vullen; waarom ze gevraagd worden om de vragenlijst in te vullen; hoe de informatie gebruikt zal worden; en ze op voorhand bedanken voor het invullen van de vragenlijst.

b- Sessieplanning (een Focusgroep beheren en organiseren)

Voor de effectieve participatie van leerlingen en ouders in SZE kunnen scholen focusgroepen of speciale bijeenkomsten organiseren met leerlingen en oudervertegenwoordigers. Focusgroepen zijn een snelle en kosteneffectieve manier om gedetailleerde en contextrijke informatie vast te leggen om schoolpraktijken te reviewen en verbeteringsplannen te ontwikkelen. Ze bieden ook een kans aan voor de schoolleiders die verantwoordelijk zijn om het schoolverbeteringsplan op te maken, implementeren en toezicht over houden om direct te leren van diegene die direct beïnvloed zullen worden door deze plannen of door de partners betrokken in het hele verbeteringsproces. Focusgroepen zijn groepsinterviews georganiseerd om inzichtvolle

informatie te verzamelen over aspecten van de kwestie die verschijnt uit andere dataverzamelmethodes zoals documentenanalyses, interviews of surveyvragenlijsten. Focusgroepen laten deelnemers toe om interactie te hebben met elkaar en elkaar te beïnvloeden tijdens het bespreken en overwegen van ideeën. Door groepsinteractie zullen deelnemers connecties maken met gerelateerde onderwerpen die meestal niet gebeuren tijdens individuele interviews (Nagle & Williams, 2013). De volgorde van bevraging is vooraf vastgelegd en volgt een logische volgorde die bedoeld is om een natuurlijk uitwisseling na te bootsen. Deze sessies dienen zorgvuldig gepland en georganiseerd te worden.

Moderator: De rol van de moderator is heel belangrijk voor het slagen van de sessie. Een moderator moet over uitstekende interpersoonlijke vaardigheden beschikken. Als de focusgroep bestaat uit oudervertegenwoordigers, dan zou iemand uit de schoolleiding volstaan als een moderator. Hetzelfde geldt voor leerlingensessies, waar het de voorzitter van de studentenraad, studentenbegeleider of iemand uit de schoolleiding vertrouwd met leerlingen kan zijn, of iedereen (van het schoolpersoneel) waarbij leerlingen zich comfortabel bij voelen om hun ideeën en opinies te delen kan ook als moderator dienen.

Plaats en tijdstip: Alle deelnemers moeten op tijd worden ingelicht over de plaats, tijdstip en tijdsduur van de sessie. De plaats moet makkelijk toegankelijk zijn voor alle deelnemers, en ze moeten weten hoe lang de sessie zal duren.

Agenda: Om zinvolle discussies op te wekken, is het essentieel om het doel van de sessie vooraf te delen met de deelnemers. Ze dienen de agenda te kennen en als er belangrijke informatie of documenten met de deelnemers besproken zal worden, deel deze op voorhand mee zodat de deelnemers deze kunnen bekijken en voorbereid kunnen aankomen.

Punten om te overwegen tijdens de sessie:

Een moderator moet of dient rekening te houden met:

- Deelnemers begroeten en hen welkom laten voelen.
- Op tijd starten en op tijd stoppen.
- Abrupte veranderingen van richting of onderwerp vermijden.
- Ervoor zorgen dat alle deelnemers in een focusgroep inbreng hebben, ze zo gelijkaardig als mogelijk laten bijdragen en dat de groep niet geleid wordt door een individu.
- Iedereen aanmoedigen om te spreken en hun mening te geven – zelfs als het geen populaire mening is.
- Verduidelijk vragen. Herformuleer zodat iedereen het begrijpt. Spreek zelf niet te lang.
- Houd conversaties gefocust. Zo voorzichtig en tactvol als mogelijk, beëindig discussies wanneer ze onproductief of nadelig worden.
- Wees een rolmodel. Luister actief en toon dat je interesse, appreciatie en vertrouwen hebt in de deelnemers.
- Respecteer de gevoelens van deelnemers en erken constructieve bijdragen.
- Beëindig private conversaties die irrelevant zijn aan het betrokken onderwerp.
- Maak deelnemers het comfortabel genoeg om openlijk in interactie met elkaar te gaan.

Noot: Twee reeksen van vragen, een voor de ouderfocusgroep en de andere voor leerlingen, over de algemene effectiviteit van de school zijn beschikbaar in de hulpmiddelensectie van deze toolkit.

Deel 3: Hulpmiddelen

Templates

A- SZE Team vergadering

SZE Team vergadering agenda template		
VERGADERING AGENDA [Datum], [starttijd] – [eindtijd] [locatie]		
Onderwerp	Aanwezigen: Facilitator: Notulist: Tijdsbeheerder:	
VERGADERDOELSTELLINGEN: <ul style="list-style-type: none"> • [doelstelling 1] • [doelstelling 2] • [doelstelling 3] 		
TER VOORBEREIDING VOOR DEZE AGENDA, GELIEVE: <ul style="list-style-type: none"> • Deze agenda te lezen [optioneel: en je feedback doorsturen naar (naam) tegen (datum)] • [andere voorbereidende taken] 		
Schema		
TIJD	MINUTEN	ACTIVITEIT
		Inchecken en doelen bekijken van deze vergadering en hoe ze linken aan de doelen van onze overblijvende teamvergaderingen van dit jaar
		Bekijk de volgende stappen van vorige vergadering
		Bekijk pluspunten/verbeterpunten van vorige vergadering Pluspunten Verbeterpunten
		Doelstelling 1
		Doelstelling 2
		Doelstelling 3
		Volgende stappen

B- Zelfevaluatie Rapport

1. Introductie

Dit document geeft verslag over de uitkomsten van ons laatste verbeteringsplan, de bevindingen van deze zelfevaluatie, en ons huidig verbeteringsplan, inclusief de doelen en acties die we zullen implementeren om de doelen te behalen

1.1: Uitkomsten van ons laatste verbeteringsplan van [datum] tot [datum]

1.2: De focus van deze evaluatie

We organiseerden een zelfevaluatie over het lesgeven en leren gedurende de periode (*maand/jaar*) tot (*maand/jaar*). We evalueerden de volgende aspect(en) van lesgeven en leren:

2. Bevindingen

2.1: Dit is een effectieve / zeer effectieve praktijk in onze school

Som de grote sterktes op van de school m.b.t. lesgeven en leren.

2.2: Dit is hoe we het weten

Som de gegevensbronnen op. Verwijs naar de eigenschappen van leerlingen, hun prestatieniveau, hun kennis en vaardigheden.

2.3 Dit is waar we opgaan focussen om onze praktijken verder te verbeteren.

Specificeer de aspecten van het lesgeven en leren die de school heeft geïdentificeerd en geprioriteerd voor verdere verbetering.

C- Schoolverbeteringsplan

Tijds kader van dit verbeteringsplan is van [datum] tot [datum]

Doelen	Acties	Verantwoordelijke individuen/ groepen	Slaagcriteria	Vooruitgang en aanpassingen	Bereikte doelen

Bron: DES. (2016). School Self-Evaluation, Guidelines for Post-Primary Schools. Dublin: DES.

D- Vragenlijst voor leerlingen

Beste leerling,

Als onderdeel van ons schoolzelfevaluatieproces, hopen we jouw ideeën te verzamelen over de kwaliteit van het onderwijs op [naam van de school]. Jouw beeld is heel belangrijk voor ons en door het geven van jouw waardevolle suggesties en opinie, kunnen we blijven werken aan een verbeterde leeromgeving en welzijn. De algemene resultaten van de vragenlijst zullen gepubliceerd worden in onze nieuwsbrief en zullen beschikbaar zijn op onze website [voeg website adres toe, indien van toepassing]

De vragenlijst invullen zal niet langer dan 10 minuten duren. We zouden je heel dankbaar zijn als je deze invult en terugstuurt naar de school voor (voeg datum toe). Alle individuele antwoorden zullen vertrouwelijk bewaard blijven.

Gelieve dit formulier in te vullen en te bezorgen in de bus op het secretariaat [voeg einddatum toe]

Heel erg bedankt!

(Voeg naam directeur toe)

(voeg datum toe)

Naam School: _____

Klas: _____

Geslacht: Man Vrouw

<i>Gelieve voor onderstaande uitspraken het vakje aan te kruisen dat het beste overeenkomt met je standpunten over de school</i>		<i>Altijd</i>	<i>Vaak</i>	<i>Soms</i>	<i>Zelden</i>	<i>Nooit</i>
1	Mijn school is verwelkomend.					
2	Ik geniet van het leren en lesgeven op mijn school.					
3	Mijn leerkrachten hebben goede vakkennis.					
4	De feedback van leerkrachten helpt mij om mijn fouten te overkomen en beter te presteren.					
5	Leerkrachten beschikken over de vereiste vakkennis.					
6	Leerkrachten gebruiken een verscheidenheid aan onderwijsmethoden om ons geëngageerd te houden.					
7	Leerkrachten gebruiken een verscheidenheid aan leermiddelen om onze leerervaring te verbeteren.					
8	Leerkrachten plannen een reeks van beoordelingstaken en activiteiten in.					
9	Voor ieder geplande taak, delen/stellen leerkrachten de slaagcriteria op.					
10	Mijn leerkrachten helpen mij en moedigen mij aan om onafhankelijk te studeren.					
11	Mijn leerkrachten controleren mijn werk zorgvuldig na om mezelf te verbeteren.					
12	Mijn leerkrachten geven me aangenaam huiswerk en opdrachten.					
13	Ik voel me nooit verlegen als ik praat met mijn leerkrachten als ik een persoonlijk probleem heb.					
14	Mijn prestaties worden steeds gewaardeerd op school.					
15	Mijn leerkrachten behandelen alle leerlingen eerlijk en gelijkwaardig.					
16	Mijn leerkrachten zijn toegankelijk en hulpvaardig als ik moeilijkheden heb bij mij werk.					
17	De school moedigt leerlingen aan om mensen van andere achtergronden te respecteren.					
18	Ik voel me deel van de schoolgemeenschap.					
19	Schoolleiders promoten een leercultuur op school.					
20	Ik word voorzien van een scala aan co-curriculaire activiteiten om mijn leiderschapskwaliteiten te verbeteren.					
21	Ik voel me veilig en verzorgd op de school.					
22	Academische en emotionele begeleiding is beschikbaar op school wanneer het nodig is voor studenten.					
23	Ik ervaar geen pesten of intimidatie op school.					

24	De school vraagt en reageert op mijn standpunten.					
----	---	--	--	--	--	--

Als je nog bijkomende opmerkingen wenst te maken, in het bijzonder over de dingen die je leuk vindt over je school of dingen die volgens jou beter kunnen, gelieve ze neer te schrijven in het kader hieronder.

Wat vindt jij het leukste aan de school?

Wat zou je willen veranderen aan de school?

E- Vragenlijst voor ouders

Beste ouders en voogden,

Als onderdeel van ons schoolzelfevaluatieproces, hopen we uw ideeën te verzamelen over de kwaliteit van de diensten van [naam van de school]. Uw beeld is heel belangrijk voor ons en door het geven van uw waardevolle suggesties en opinie, kunnen we blijven werken aan een verbeterde leerervaring en welzijn van onze kinderen. De algemene resultaten van de survey zullen gepubliceerd worden in onze nieuwsbrief en beschikbaar op onze website [voeg website adres toe, indien van toepassing]

De vragenlijst invullen zal niet langer dan 10 minuten duren. We zouden heel dankbaar zijn als u deze invult en deze terugstuurt naar de school voor (voeg datum toe). Alle individuele antwoorden zullen confidentieel bewaard blijven.

Gelieve dit formulier in te vullen en bezorg het met je kind (een leerling per gezin) terug tegen [voeg einddatum toe] aan:

[voeg naam contactpersoon toe]

Heel erg bedankt!

(Voeg naam directeur toe)

(voeg datum toe)

Aantal kinderen op school: _____

Klas(sen) van kind(eren): _____

Uw geslacht: Man Vrouw

	<i>Gelieve voor onderstaande uitspraken het vakje aan te kruisen dat het beste overeenkomt met je standpunten over de school van je kind</i>	Altijd	Vaak	Soms	Zelden	Nooit
1	De schoolvisie over leerlingenprestaties wordt duidelijk gecommuniceerd.					
2	Mijn kinderen hebben plezier op school.					
3	De school is een veilige plek om te leren, werken en bezoeken.					
4	De school gaat effectief om met onacceptabel gedrag.					
5	Het schoolbeleid en de verwachtingen over discipline en gedrag is duidelijk en gemakkelijk te begrijpen.					
6	Ik ontvang informatie over het schoolcurriculum.					
7	Leerkrachten op de school van mijn kind vieren leerlingenprestaties.					
8	De school helpt mijn om het leren van mijn kind te ondersteunen.					
9	De directeur en leerkrachten op onze school geloven dat alle leerlingen kunnen leren en presteren kunnen bereiken.					
10	De leerkracht van mijn kind bezorgt me informatie over de vooruitgang van mijn kind.					
11	De school komt tegemoet aan de individuele behoeften van mijn kind.					
12	Ik krijg ideeën van de school over activiteiten die ik kan doen met mijn kind om hem/haar te helpen leren.					
13	Het huiswerk van mijn kind komt met duidelijke instructies (bv. verwachtingen, deadline).					
14	Academische en emotionele steun zijn steeds beschikbaar voor mijn kind wanneer hij/zij het nodig heeft.					
15	Beoordelingstaken zijn uitdagend maar steeds op het niveau van mijn kind.					
16	Alle leerlingen krijgen de kans om deel te nemen in co-curriculaire activiteiten.					
17	De school voorziet bruikbaar onderwijsmateriaal en middelen.					
18	De school voorziet optimale en modern onderwijstechnologieën voor het instructieproces.					
19	Ik ben tevreden met de informatie-uitwisseling op de Ouder Leerkracht Bijeenkomst					
20	Mijn standpunten worden gewaardeerd en er wordt rekening gehouden met mijn zorgen en suggesties.					
21	Ik ontvang informatie over schoolactiviteiten.					
22	Ik krijg kansen om me vrijwilliger te stellen bij schoolactiviteiten.					

Hulpmiddelen

23	Onze school betreft ouders in de ontwikkeling van verschillende beleid (bv. over huiswerk, over gedrag).					
24	Door de school voel ik me een echte partner in de opvoeding van mijn kind.					

Als u nog bijkomende opmerkingen wenst te maken, in het bijzonder over de dingen die u waardeert aan de school van uw kind of dingen die volgens u beter kunnen, gelieve ze neer te schrijven in het kader hieronder.

Wat waardeert u het meest aan de school?

Wat zou u veranderd willen zien aan/op de school?

F- Focusgroep met leerlingen – Vragen

1. Als je een vriend of een nieuwe buur zou moeten overtuigen om naar deze school te gaan, wat zou je hem/haar vertellen (wat zijn de beste dingen aan deze school?)
2. Welke types van activiteiten helpen je het beste met leren tijdens de lessen?
3. Wat hebben de beste leerkrachten op deze school gemeen?
4. Wat is je lievelingsvak? Waarom vind je dit vak leuk?
5. Vertel ons over die leerkrachten die je helpen. Wat doen ze precies?
6. Aan welke extracurriculaire activiteiten neem je deel aan? Hoe gemakkelijk is het voor een leerling om te deelnemen? (Krijgen alle studenten de kans om te deelnemen in co-curriculaire en extra-curriculaire activiteiten?)
7. Wat gebeurt er als je vroeg klaar bent of goed bent in een vak? / Wat gebeurt er als je moeilijkheden of een probleem ondervindt?
8. Wat gebeurt in de school wanneer een leerling het goed doet of slaagt?
9. Wat gebeurt er wanneer de leerlingen het niet goed doen?
10. Welke types van huiswerk helpen je bij het leren?
11. Is er sprake van pesten, intimidatie, of racisme op de school? (Zo ja, wat wordt eraan gedaan?)
12. Tegen wie praat je op je school (volwassenen) als je een probleem hebt?
13. Als je het schoolhoofd was voor een dag, wat zou je dan willen veranderen aan de school?
14. Is er iets wat je nog zou willen toevoegen? Heb je nog vragen?

G- Focusgroep met ouders – Vragen

1. Wat vindt uw kind leuk aan school? Wat waardeert u aan de school van uw kind?
2. Voelt u zich welkom op de school van uw kind? Zo ja, wat doet het schoolteam eraan om u te tonen dat je welkom bent?
3. Wat weet u over hoe goed uw kind het doet op school – hoe weet u hoe goed uw kind het doet op school?
4. Vertel ons over het oudercontact – wat waardeert u aan het oudercontact? Hoe kunnen oudercontacten verbeterd worden volgens u?
5. Hoe goed denkt u dat er tegemoet gekomen wordt aan de behoeften van uw kind? Geef enkele voorbeelden. Wat kunnen leerkrachten nog meer doen om het engagement van uw kind in het leren te verbeteren?
6. Hoe effectief is de schoolcommunicatie? Voelt u dat u alle informatie die u nodig heeft, krijgt wanneer u ze nodig heeft?
7. Wat kan er gedaan worden vanuit de school om communicatie te verbeteren van school naar thuis, of van thuis naar school, wat met leerlingenvooruitgang en andere onderwerpen?
8. Hoe vraagt de school u om betrokken te geraken in de school van uw kind? Wat kan de school doen om u te helpen meer betrokken te geraken?
9. Welke van de gezinsactiviteiten die de school voorziet, vindt u goed passen bij de behoeften van uw gezin en interesses?
10. Wat denkt u dat de volgende stappen zouden moeten zijn van de school?

Deel 4: Bronnen

- Benner, M., Brown, C. and Jeffrey, A. (2019). Elevating Student Voice in Education. Centre for American Progress. Online beschikbaar op <https://www.americanprogress.org/issues/education-k-12/reports/2019/08/14/473197/elevating-student-voice-education/#fnref-473197-14>
- Bernhardt, V. (2013). Data analysis for continuous school improvement. New York: Routledge.
- Blok, H., Slegers, P., & Karsten, S. (2008). Looking for a balance between internal and external evaluation of school quality: evaluation of the SVI model. *Journal of Education Policy*, 23(4), 379–395.
- Brown, M.; McNamara, G.; Cinqir, S.; Faddar, J.; Figueiredo, M.P.; vanhoof, J.; O'Hara, J.; Skerritt, C.; O'Brien, S.; Kurum, G.; Ramalho, H.; Rocha, J. (2020) 'Exploring parent and student engagement in School Self Evaluation in four European Countries'. *EUROPEAN EDUCATIONAL RESEARCH JOURNAL*
- Brown, M.; McNamara, G.; O'Brien, S.; Skerritt, C.; O'Hara, J. (2020) 'Policy and Practice: Including Parents and Students in School Self-Evaluation'. *Irish Educational Studies*
- Brown, M., McNamara, G., O'Brien, S., Skerritt, C., O'Hara, J., Faddar, J., ... & Kurum, G. (2020). Parent and student voice in evaluation and planning in schools. *Improving Schools*, 23(1), 85-102.
- Brown M.; McNamara G.; O'Hara J.; Shevlin P. (2020) 'Polycentric inspection: A catalyst for sparking positive interactions in educational networks'. *Evaluation (London, England : 1995)*, 26 (1):76-97
- Brown, M., McNamara, G., O'Hara, J., & O'Brien, S. (2016). Exploring the changing face of school inspections. *Eurasian journal of educational research*, 16(66), 1-26.
- Chapman, C., & Sammons, P. (2013). *School Self-Evaluation for School Improvement: What Works and Why?*. CfBT Education Trust. 60 Queens Road, Reading, RG1 4BS, England.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2000). *Research Methods in Education* [5th edn] London: Routledge Falmer.
- Department of Education and Skills. (2019). School Self-Evaluation Update, Primary Edition, Issue 14. Dublin: DES. Online beschikbaar op <http://schoolself-evaluation.ie/post-primary/2019/12/24/sse-update-14/>
- Department of Education and Skills. (2016). *School Self-Evaluation, Guidelines for Post-Primary Schools*. Dublin: DES.
- Department of Education and Skills. (2016). *Looking at our School 2016. A quality framework for post-primary schools*. Dublin: Government Publications.
- Department of Education and Skills. (2012). Circular 0040/2012: implementation of school self-evaluation. Dublin: DES. Geraadpleegd op mei 15, 2020 via http://www.education.ie/en/Circulars-and-Forms/Active-Circulars/cl0040_2012.pdf.
- Department of Education and Skills. (2012). Circular 0039/2012: implementation of school self-evaluation. Dublin: DES. Geraadpleegd op mei 20, 2020 via http://www.education.ie/en/Circulars-and-Forms/Active-Circulars/cl0040_2012.pdf.
- Donaldson, G. (2013). The SICI Bratislava memorandum on inspection and innovation. Geraadpleegd op mei 23, 2020 via <http://www.sici-inspectorates.eu/About-us/Vision-mission/The-Bratislava-Memorandum-is-on-the-Website>.

- Education and Training Inspectorate (2010). *Together towards improvement, a process for improvement*. Bangor: Department of Education Northern Ireland.
- Education Improvement Commission (2000), *School Improvement Planning: A Handbook*. Online beschikbaar op <http://eic.edu.gov.on.ca>.
- European Union (2015), *Education & Training 2020 - Schools policy. A whole-school approach to tackling early school leaving*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Epstein, J. L. (2018). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Routledge.
- Guijt, I. (2014). *Participatory approaches: Methodological briefs-Impact evaluation no. 5* (No. innpub750).
- Hallinger, P., & Heck, R. H. (2009). Distributed leadership in schools: Does system policy make a difference?. In *Distributed leadership* (pp. 101-117). Springer, Dordrecht.
- Harris, A. (2013). *Distributed Leadership Matters*. Corwin Press.
- Inspectorate, Department of Education and Skills (2012). *School Self-Evaluation Guidelines for Post-Primary Schools*. Geraadpleegd op <http://www.education.ie>
- Killion, J., & Bellamy, G. T. (2000). On the job. *Journal of Staff Development*, 21, 27–31.
- Kyriakides, L., & Campbell, R. J. (2004). School self-evaluation and school improvement: A critique of values and procedures. *Studies in educational evaluation*, 30(1), 23-36.
- MacBeath, J. (2005). *Schools must speak for themselves: The case for school self-evaluation*. Routledge.
- McNamara, G. and O'Hara, J. (2012). From looking at our schools (LAOS) to whole school evaluation - management, leadership and learning (WSE-MLL): the evolution of inspection in Irish schools over the past decade. *Educational Assessment Evaluation Accountability* 24, 79–97.
- Mleczo, A., & Kington, A. (2013). The impact of school leadership on parental engagement: A study of inclusion and cohesion. *International Research in Education*, 1(1), 129-148.
- Mitra, D. (2003). Student voice in school reform: Reframing student-teacher relationships. *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 38(002).
- Mitra, D. L., & Gross, S. J. (2009). Increasing student voice in high school reform: Building partnerships, improving outcomes. *Educational Management Administration & Leadership*, 37(4), 522-543.
- Nagle, B., & Williams, N. (2013). Methodology brief: Introduction to focus groups. *Centre for Assessment, Planning and Accountability*, (1-12).
- Nelson, R., Ehren, M. & Godfrey, D. (2015). *Literature Review on Internal Evaluation*. Institute of Education, University College London: London.
- Nevo, D. (2002). Dialogue evaluation: Combining internal and external evaluation. In *School-based evaluation: An international perspective* (pp. 3-16). Emerald Group Publishing Limited.

- O'Brien, K. (1993). Improving survey questionnaires through focus groups. *Successful focus groups: Advancing the state of the art*, 156, 105-117.
- Povey, J., Campbell, A. K., Willis, L. D., Haynes, M., Western, M., Bennett, S., ... & Pedde, C. (2016). Engaging parents in schools and building parent-school partnerships: The role of school and parent organisation leadership. *International Journal of Educational Research*, 79, 128-141.
- Rogers, A. L. (2005). *Student voice: Bridge to learning*. University of Washington.
- School Governance Section, Department of Education and Skills (2015). Governance Manual for Primary Schools 2015 – 2019. Online beschikbaar op <https://www.education.ie/en/Schools-Colleges/Information/Boards-of-Management/Governance-Manual-for-Primary-Schools-2015-2019.pdf>
- Sette, C. (2015). *Better Evaluation*. Participatory Evaluation. Online beschikbaar op https://www.betterevaluation.org/en/plan/approach/participatory_evaluation
- Spillane, J. P. (2005, June). Distributed leadership. In *The educational forum* (Vol. 69, No. 2, pp. 143-150). Taylor & Francis Group.
- Spillane, J. P. (2006). *Distributed Leadership*, San Francisco, CA: Jossey Bass.
- Toshalis, E., & Nakkula, M. J. (2012). *Motivation, engagement, and student voice*. Boston, MA: Jobs for the Future.
- Vanhoof, J. and Van Petegem, P. (2007). Matching internal and external evaluation in an era of accountability and school development: lessons from a Flemish perspective. *Studies in Educational Evaluation* 33, 101–119.
- Van Petegem, P. (2005). Vormgeven aan schoolbeleid: effectieve-scholenonderzoek als inspiratiebron voor de zelfevaluatie van scholen. Designing school policy: School effectiveness research as a starting point for school self-evaluation]. Leuven: Acco.
- Young, C., McNamara, G., Brown, M., & O'Hara, J. (2018). Adopting and adapting: school leaders in the age of data-informed decision making. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 30(2), 133-158.

